



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DESDE EL ENFOQUE HIPERMEDIAL

Tesis presentada como requisito para optar al Grado de Doctor en Ciencias de la
Educación

Autora: Stefany Lissey Hernández Buitrago
Tutora: Dra. Doris Guerrero Contreras

San Cristóbal, abril de 2025

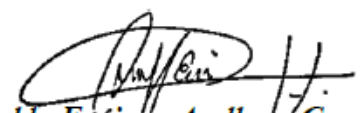


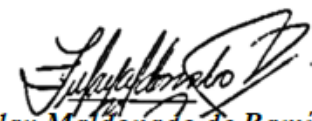
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

ACTA

Reunidos el día viernes, veinticinco de abril de dos mil veinticinco, en la sede de la Extensión Académica San Cristóbal, del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, los Ciudadanos Doctores: **Alicia Paola García, Pablo Enrique Arellano García, Zulay Maldonado de Ramírez, Henry D. Castillo Sayago y Doris Guerrero Contreras** (Tutora), Documentos de Identidad N° , V.-4095400, V.-5653220, V.-10177814 y V.-2813984 respectivamente, jurados designados de conformidad con el Artículo 164, del Reglamento de Estudios de Postgrado, para evaluar la Tesis Doctoral titulada: “**La enseñanza de la comprensión lectora desde el enfoque hipermedial**”, presentada por la ciudadana: **Stefany Lissey Hernández Buitrago**, Pasaporte No. **AV074067**, como requisito parcial para optar al título de **Doctora en Ciencias de la Educación**, acuerdan de conformidad con lo estipulado en los Artículos 178 y 179 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el siguiente veredicto **APROBADO**, por constituir un aporte importante en los procesos de comprensión lectora con el apoyo de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la formación académica, en fe de lo cual firmamos.


Alicia Paola García


Pablo Enrique Arellano García
V.-4095400


Zulay Maldonado de Ramírez
V.-5653220




Henry D. Castillo Sayago
V.-10177814


Doris Guerrero Contreras
V.-2813984
Tutora

TABLA DE CONTENIDO

	pp.
RESUMEN.....	viii
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I.....	12
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	12
Caracterización del objeto de estudio	12
Propósitos de la investigación.....	24
Propósito general.....	24
Propósitos específicos	24
Justificación e importancia de la investigación.....	25
CAPÍTULO II.....	27
CONTEXTO TEÓRICO	27
Estudios previos.....	27
Teorías de entrada.....	33
Teoría del conectivismo	33
Teoría sobre la lectura crítica según Cassany.....	35
Complementariedad teórica	38
La comprensión lectora como habilidad básica	38
Proceso de lectura y comprensión lectora	40
La comprensión lectora en el proceso comunicativo	43
Las Tecnologías de la Información y la Comunicación-TIC y el enfoque hipermedial.	46
CAPÍTULO III	49
ASPECTOS METODOLÓGICOS	49
Sustento epistémico.....	49
Naturaleza de la investigación	50
Método	51
Descripción del escenario de la investigación.....	52
Informantes	53
Etapas de la Investigación	53
Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	55

Entrevista.....	55
<i>Guion de entrevista semiestructurada</i>	56
Observación participante.....	57
<i>Guion de observación participante</i>	58
Validación de instrumentos.....	59
Procedimiento de análisis de la información.....	60
Criterios de rigor científico.....	61
CAPITULO IV.....	63
HALLAZGOS DEL ESTUDIO.....	63
Sistema de categorías emergentes.....	66
Categoría: Perspectivas docentes sobre la comprensión lectora en la escuela.....	68
Subcategoría: Medios de aprendizaje.....	70
Subcategoría: Mejora de procesos.....	79
Categoría: Proceso de comprensión lectora.....	88
Subcategoría: El docente facilitador del aprendizaje.....	89
Subcategoría: Limitaciones.....	109
Subcategoría: Estrategias de lectura.....	123
Categoría: Acciones didácticas en el aula.....	133
Subcategoría: Actividades.....	134
Subcategoría: Recursos didácticos.....	141
Categoría: Acciones en el aula para la enseñanza de la comprensión lectora.....	150
Subcategoría: La clase.....	152
Subcategoría: La comprensión lectora.....	159
Subcategoría: Actividades y estrategias.....	164
Subcategoría: La tecnología.....	168
Triangulación o integración de hallazgos.....	175
CAPÍTULO V.....	185
APORTES TEÓRICO-DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA HIPERMEDIAL.....	185
Constructo abarcador a partir de los hallazgos.....	200
CAPÍTULO VI.....	203
CONSIDERACIONES FINALES.....	203

REFERENCIAS	205
ANEXOS	217
Anexo A. <u>Guion de Entrevista</u> semiestructurada.....	218
Anexo B. <u>Guion de Observación</u>	220
Anexo C. <u>Prueba de similitud</u>	221
Anexo D. <u>Constancia de validación</u> expertos.....	222
Anexo E. <u>Protocolos de información con la codificación y los comentarios de la entrevista</u>	223
Anexo F. <u>Protocolos de información con la codificación y los comentarios de la observación</u>	242
Anexo G. <u>Síntesis curricular</u>	249

LISTA DE TABLAS

	pp.
Tabla 1 Técnicas e instrumentos	55
Tabla 2 Sistematización de la entrevista	66
Tabla 3 Construcción parcial de la aproximación teórica de la primera categoría	87
Tabla 4 Construcción parcial de la aproximación teórica de la segunda categoría.....	132
Tabla 5 Construcción parcial de la aproximación teórica de la tercera categoría	148
Tabla 6 Sistematización de la observación directa	149
Tabla 7 Construcción parcial de la aproximación teórica de la cuarta categoría.....	173
Tabla 8 Triangulación e integración de los hallazgos.....	175
Tabla 9 Síntesis para la emergencia del constructo.....	185

LISTA DE FIGURAS

	pp.
Figura 1 Aspectos clave de la Teoría Fundamentada	52
Figura 2 Perspectivas docentes sobre la comprensión lectora en la escuela.....	69
Figura 3 Medio de aprendizaje	71
Figura 4 Mejora de procesos	80
Figura 5 Proceso de comprensión lectora	88
Figura 6 El docente facilitador del aprendizaje	90
Figura 7 Limitaciones.....	111
Figura 8 Estrategias de lectura	125
Figura 9 Acciones didácticas en el aula.....	133
Figura 10 Actividades	135
Figura 11 Recursos didácticos.....	143
Figura 12 Acciones en el aula para la enseñanza de la comprensión lectora	151
Figura 13 La clase	153
Figura 14 La comprensión lectora	160
Figura 15 Actividades y estrategias	164
Figura 16 La tecnología	169
Figura 17 Aportes teórico-didácticos la enseñanza de la comprensión lectora hipermedial	172

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DESDE EL ENFOQUE
HIPERMEDIAL**

**Tesis presentada como requisito para optar al Grado de Doctor en Ciencias de
la Educación**

Autora: Stefany Lissey Hernández Buitrago.

Tutora: Dra. Doris Guerrero.

Fecha: abril de 2025

RESUMEN

La comprensión lectora constituye uno de los campos educativos más ampliamente investigados a nivel internacional, en virtud de su papel fundamental en la formación integral de los individuos y de los retos que implica su desarrollo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este estudio tiene como propósito generar una aproximación teórico-didáctica acerca de la enseñanza de la comprensión lectora desde el enfoque hipermedial en la básica primaria de la Institución Educativa San Agustín, Colombia. La metodología de enfoque cualitativo y método de teoría fundamentada utilizó un guion de entrevista semiestructurada y una guía de observación participante como instrumentos de recolección de información de un grupo de cinco (5) docentes adscritos como maestros del grado quinto de la básica primaria de la institución educativa escenario de estudio. Los resultados permitieron determinar los fundamentos pedagógicos que hacen presencia en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora desde el enfoque hipermedial en la básica primaria de la Institución Educativa San Agustín, Colombia. Además, se develaron las prácticas educativas en la enseñanza de la comprensión lectora en docentes de la básica primaria de la Institución Educativa San Agustín, Colombia. Con lo anterior, se establecieron aportes teóricos y didácticos relacionados con las acciones didácticas y tecnológicas requeridas para el fortalecimiento de la comprensión lectora, a partir de las contribuciones de docentes de quinto grado de la básica primaria de la Institución Educativa San Agustín.

Descriptores: Enfoque hipermedial, comprensión lectora, prácticas educativas, educación básica.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se enmarca en el interés por comprender y potenciar el proceso de la comprensión lectora dentro de contextos educativos actuales, caracterizados por la presencia creciente de recursos tecnológicos y ambientes hipermediales. En un escenario en el que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) transforman las dinámicas de aprendizaje, surge la necesidad de analizar cómo los docentes conciben, articulan y promueven la comprensión lectora y propician la lectura crítica de textos en entornos cada vez más complejos y cambiantes. De esta manera, la investigación aborda el desafío de integrar nuevas herramientas digitales en el aula, a fin de enriquecer la experiencia lectora y, con ello, promover el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas y adaptativas.

El estudio parte de un reconocimiento de la lectura no solo como un ejercicio mecánico, sino como una habilidad comunicativa fundamental que implica analizar, interpretar y evaluar el contenido textual, proceso que cobra mayor relevancia cuando se inscribe en una sociedad de la información, en la que el acceso a datos y a diversos medios hipermediales exige la formación de lectores críticos, capaces de navegar, discriminar y reconstruir significados en torno a múltiples fuentes y formatos. En tal sentido, este trabajo asume la comprensión lectora como un fenómeno complejo, vinculado a los procesos cognitivos, afectivos, contextuales y tecnológicos.

El documento se estructura en seis capítulos. En el Capítulo I se presenta el problema de investigación y su caracterización, proporcionando la base conceptual para entender el objeto de estudio. Allí se definen los propósitos generales y específicos de la investigación, así como la justificación que subraya su pertinencia y relevancia. Este primer apartado sienta las pautas de acción y las preguntas directrices que guían el proceso indagatorio. En concreto, este estudio tiene como propósito generar una aproximación teórico-didáctica acerca de la enseñanza de la comprensión lectora desde el enfoque hipermedial en la básica primaria de la Institución Educativa San Agustín, ubicada en Colombia. Partiendo de la premisa de que la lectura es un proceso complejo y dinámico en el que intervienen factores cognitivos, comunicativos, contextuales y tecnológicos, la propuesta apunta a reconocer en qué medida los escenarios de

aprendizaje hipermediales pueden potenciar la comprensión lectora, trascendiendo la visión tradicional del texto lineal y fomentando la formación de lectores críticos y reflexivos.

En el Capítulo II se desarrolla el contexto teórico que sustenta la investigación. Se revisan estudios previos, teorías de referencia y enfoques conceptuales que permiten comprender la comprensión lectora y su relación con las TIC. Especial atención se presta al conectivismo y a las propuestas de Cassany en torno a la lectura crítica, articulándolas con una visión más amplia del fenómeno educativo. La comprensión lectora es vista aquí como habilidad básica dentro del proceso comunicativo, analizada a la luz de dinámicas hipermediales y del rol que la tecnología juega en el aula.

El Capítulo III expone los aspectos metodológicos. Sobre la base de un sustento epistémico sólido y una definición clara de la naturaleza de la investigación, se detalla el método, el escenario investigativo y la selección de informantes. Asimismo, se describen las etapas, las técnicas e instrumentos de recolección de información (entrevistas y observación participante), su validación, los criterios de rigor científico, así como el procedimiento de análisis de datos que garantice la coherencia y confiabilidad de los hallazgos. Es por ello que, la metodología adoptada se inscribe en un enfoque cualitativo, empleando el método de la teoría fundamentada como vía para generar conocimiento emergente a partir del análisis e interpretación de los datos. Para la recolección de información se diseñaron un guion de entrevista semiestructurada y una guía de observación participante, instrumentos aplicados a un grupo de cinco (5) docentes de quinto grado de la básica primaria. Estos informantes, en su rol docente, constituyeron una fuente invaluable para conocer las prácticas pedagógicas, las concepciones subyacentes y las estrategias implementadas en el aula para enseñar la comprensión lectora con el apoyo de entornos hipermediales.

En el Capítulo IV se presentan los resultados y hallazgos del estudio, organizados en un sistema de categorías emergentes que reflejan las perspectivas docentes, las dinámicas de comprensión lectora, las acciones didácticas desplegadas en el aula y el papel de la tecnología en estos procesos. La triangulación de información a partir de entrevistas y observaciones, así como el análisis de las diferentes subcategorías, permite formar una visión integral de la situación investigada. De esta forma, a lo largo del estudio

permitieron determinar los fundamentos pedagógicos que orientan la enseñanza de la comprensión lectora desde el enfoque hipermedial en el contexto investigado. Asimismo, a través del análisis de las prácticas docentes, fue posible develar las dinámicas, estrategias y acciones que los maestros de la Institución Educativa San Agustín despliegan en el aula, así como las posibles limitaciones y necesidades formativas. A partir de estos hallazgos, el estudio establece aportes teóricos y didácticos valiosos para el fortalecimiento de la comprensión lectora. Estas contribuciones, producto de la interacción entre el marco conceptual, la experiencia docente y la reflexión sistemática, ofrecen orientaciones que pueden guiar el diseño y la implementación de propuestas pedagógicas innovadoras, integrando de manera crítica y contextualizada los recursos hipermediales con el fin de optimizar los procesos de comprensión lectora en la escuela primaria.

Finalmente, en el Capítulo V se aborda la aproximación teórico-didáctica para la enseñanza lectora a través de ambientes hipermediales dinámicos y contextuales, donde se plantean reflexiones y posibles líneas de acción que trasciendan el espacio investigado, mientras que, en Capítulo VI contiene las consideraciones finales del estudio, las cuales contribuyen a delinear recomendaciones y proyecciones que orienten prácticas pedagógicas más flexibles, innovadoras y pertinentes a las demandas del siglo XXI. En conjunto, la investigación caracteriza y analiza el fenómeno de la comprensión lectora en entornos educativos con mediación tecnológica, ofreciendo un punto de partida para pensar el diseño de estrategias docentes que aprovechen las posibilidades del entorno hipermedial como aporte que se inscribe en la necesidad de fortalecer la formación de lectores competentes, capaces de desenvolverse críticamente en un mundo marcado por la abundancia y fluidez de la información.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Caracterización del objeto de estudio

La calidad educativa viene siendo forjada a nivel internacional bajo un modelo de integración de estándares básicos de competencia enfocado a tres áreas comunes consideradas como básicas o elementales. Estas áreas son: lenguaje, ciencias y matemáticas, a través de las cuales se fundamenta la visión del sistema educativo para alcanzar aprendizajes significativos, por lo que es preciso el compromiso de los gobiernos de todas las naciones, los ministerios de educación, los centros de investigación, las instituciones educativas en todos los niveles, y claro está, como menciona Borrero (2020), la responsabilidad de la comunidad educativa especialmente en docentes y estudiantes.

La lectura es clave en todas las áreas clave identificadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO (2019) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE (2018), ya que las pruebas internacionales como *Progress in International Reading Literacy Study-PIRLS* y el *Programme for International Student Assessment-PISA* enfatizan la importancia de la comprensión de la lectura en todas las materias evaluadas. La adquisición de conocimientos a través de la lectura es esencial para su aplicación en diversos entornos, y las instituciones educativas trabajan en la creación de planes de mejora con los docentes en aras de que cuenten con las herramientas necesarias en el fomento de la lectura de manera transversal. Pero, la importancia de la lectura no se limita únicamente a la acción de leer, sino que también implica el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas, en particular, la capacidad de comprender lo que se lee, lo cual permite que los estudiantes comprendan su papel en la sociedad y cómo sus acciones pueden tener un impacto significativo en la transformación de la ciudadanía, acorde esto con lo mencionado por Ferreiro (2001) al decir: “lectura y la escritura son construcciones sociales y actividades socialmente definidas” (p. 41).

En este sentido, el docente para fomentar la comprensión lectora puede disponer de la hipermedialidad, la cual se refiere a un conjunto estructurado de diversos recursos o medios, que incluyen textos, gráficos, imágenes, audio y sonido. Estos recursos pueden conectarse entre sí, lo que permite así la transmisión de información de manera comprensible, al incorporar imágenes, videos y sonidos enriquecedores en los contenidos de aprendizaje, para que la hipermedia pueda mejorar la atención cognitiva de los estudiantes y ayudarles a comprender los modelos de información caracterizados por nodos de información, ya sea de naturaleza textual, gráfica, sonora o una combinación de estas. De esta manera, el docente puede utilizar la hipermedia para mejorar la enseñanza de la comprensión lectora y enriquecer la experiencia de aprendizaje del estudiante, ideas soportadas en el pensamiento de Andrade (2012), quien acota: “(...) la instrucción externa y la estructura cognitiva interna es esencial para el aprendizaje (...)” (p. 81).

La comunicación efectiva entre un texto y su lector exige que este último construya significado a partir de la composición del texto, integrando ideas e información para su análisis y evaluación crítica en términos de precisión. Este proceso implica, además, la articulación de los contenidos del texto con el conocimiento previo y las experiencias de vida del lector, considerando dimensiones sociales, culturales, educativas y otros datos relevantes. Según Cassany y Castellà (2011), este proceso permite al lector ir más allá de la superficie del texto, detectar significados tanto explícitos como implícitos, y comprender completamente el contenido del texto. Así pues, la comprensión de un texto varía según los lectores busquen información y la integren con su propio esquema mental en el proceso de construcción del significado. Este proceso se caracteriza por la comprensión y puede ser etiquetado de diferentes maneras. Para tener éxito en este proceso, es necesario comprender completamente el mensaje expresado en el texto, interpretarlo y construir un significado personal a partir del mismo. Harvey y Goudvis (2013) hacen hincapié en la importancia de este proceso en la lectura.

Esos términos, aunque podría debatirse su uso intercambiable en función de las diferencias semánticas, lo cierto es que todos se utilizan en la literatura para describir el mismo resultado, lo que hace de la lectura una actividad cognitivamente compleja. Por tanto, la enseñanza de la comprensión lectora requiere en la actualidad de una

hipermediación para pensar y actuar para promover un mundo sostenible. Razón a la que, para alcanzar la comprensión completa y profunda de los textos implica la lectura minuciosa; es decir, la relectura seleccionada de secciones, el pensamiento, el análisis, la evaluación, la síntesis y la integración de ideas (Shea y Roberts, 2016). Así pues, para aproximar el ideal de una comprensión lectora para la humanidad bajo el común denominador de una función social menester que el estudiante primero aprenda a leer y a comprender lo que lee, para luego hacer la transferencia de este saber hacia la oportunidad de aprendizaje de lo que lo rodea, por lo que es preciso el reconocimiento de cada uno de los componentes de su accionar como persona que llevan a entender la humanidad, desde el papel si el estudiante cumple como protector del futuro planetario.

En adición, se debe considerar que decir las palabras con precisión y fluidez no garantiza la comprensión del mensaje del autor. Ya Smith (1985) sostenía que “(...) la comprensión lectora está condicionada. Los conocimientos previos relevantes antes de leer un texto que contienen ideas incompatibles con las estructuras de conocimiento existentes permiten que conocimientos y experiencias previas anulen la comprensión del texto” (p. 420). Por esta razón, la comprensión puede derivarse tanto de la información no visual como de la información visual presente en el texto; la primera se integra al esquema de percepción global del individuo, mientras que la segunda contribuye a la construcción del significado a partir de elementos gráficos, simbólicos o ilustrativos que enriquecen la interpretación del contenido. Además, se ha observado que la profundidad y amplitud general del conocimiento previo de uno es un factor crítico en la comprensión; estos tienen un impacto significativo en la capacidad de los lectores para hacer inferencias que llenen vacíos, predecir, hacer conexiones lógicas y realizar otras habilidades de pensamiento de alto nivel cuando interactúan con textos, según el planteamiento de Cromley y Azevedo (2007).

En este sentido, la lectura está configurada por diversos niveles de procesamiento cognitivo que relaciona conocimientos previos, la información proporcionada por el texto, las experiencias y el contexto. De allí, que no sólo se lean textos escritos, sino que también se lee el mundo y todo lo que en él sucede a través de la percepción, de la interpretación y de las nuevas tecnologías, que es la realidad circundante en la actualidad; es el contexto global dominante. Por tanto, se hace necesario proporcionar a

los alumnos diversidad de textos, en diferentes formatos, que potencien las estrategias cognitivas de las que tiene que hacer uso, para llegar a la comprensión lectora. Por consiguiente, a través de la lectura hipermedial se puede cumplir con dicho propósito y para ello es fundamental acudir a los planteamientos realizados por Joyanes (1997), quien señala:

(...) la hipermedia es un documento que integra información en distintos tipos de formatos: texto en todas sus formas, imágenes estáticas (fotografías, gráficos e ilustraciones), imágenes en movimiento (vídeo y animaciones) y audio (música y sonido). Entonces, la hipermedia combina el hipertexto con la multimedia; de allí sus posibilidades representativas y expresivas, así como su gran capacidad de organización y visualización de contenidos. (p. 25)

Desde esta perspectiva, es importante destacar que, a medida que las experiencias de los estudiantes difieren, también lo harán los significados que construyen cuando interactúan con diversidad de textos, significado sombreado por conexiones y elaboraciones personales. En ese sentido, la hipermedialidad tiene lugar al estar caracterizada tanto por la fragmentación de los contenidos, como por la interconexión de los nodos que configuran entramados reticulares multilíneales, multisecuenciales y multimediales tecnologizados o no. (Quintana, 2020).

Así pues, cuando los estudiantes interactúan con diversos tipos de contenido, su comprensión y construcción de significado no son uniformes, ya que dependen en gran medida de sus experiencias previas y la forma en que conectan la información, lo cual puede ocurrir tanto en entornos tecnológicos como en contextos más tradicionales. Por tanto, la hipermedialidad plantea oportunidades interesantes para la educación en la medida que los educadores comprendan cómo los estudiantes interactúan con la información en un mundo cada vez más digital y multimedia, en el que la comprensión de cómo se construyen los significados en este entorno hipermedial es fundamental para diseñar estrategias pedagógicas efectivas que promuevan la comprensión profunda y crítica de los textos, independientemente de su formato, lo cual se verá reflejado en el desempeño académico y a calidad educativa.

Por cierto, esta última a nivel mundial se encuentra direccionada por la generación de una formación integral a través de escenarios de enseñanza y aprendizaje bajo un modelo de competencias (PIRLS, 2011), en el que se busca la integración de acciones delimitadas por el conocimiento que pretenden el desarrollo de capacidades actitudes y

habilidades en los estudiantes evidenciado en una articulación entre la teoría y la práctica para promover actitudes y valores que permitan al individuo desenvolverse de manera eficiente en la sociedad. En coherencia con lo expuesto, es importante destacar que la UNESCO (2019) en el informe denominado “Los futuros de la educación: aprender a convertirse” plantea que, la educación para el año 2050 se enfrenta a una serie de principios y visiones que presentan oportunidades y grandes desafíos en áreas como la comunicación digital, las tecnologías educativas, las preocupaciones sociales y políticas, y la persistencia de desigualdades para la prosperidad humana. En este contexto, la enseñanza del siglo XXI debe adaptarse a un entorno en constante cambio, definir una visión educativa y explorar realidades plurales con procesos de enseñanza y aprendizaje, basados en la integración de las TIC en el aula como es el caso de la hipertextualidad.

De manera similar, la UNESCO (2019) sostiene que el marco del aprendizaje y la educación debe seguir siendo un proceso de adquisición de conocimientos y habilidades para hacer frente a la realidad multifacética y al futuro, tanto de manera individual como colectiva. Si bien es cierto, que el aprendizaje ha sido moldeado a través de debates políticos que han creado estándares de competencia a nivel global, cada región tiene la responsabilidad de integrar estos aspectos para que el proceso educativo se adapte a los tiempos y dimensiones que plantea la pedagogía. No obstante, comprender estos elementos esenciales para una comprensión completa no siempre se ha traducido en una estrategia adecuada de enseñanza en el aula que conduzca a los estudiantes a un rendimiento óptimo, lo cual, se ha visto reflejado en las evaluaciones nacionales e internacionales de lectura en Colombia. Por ejemplo, el Estudio Internacional de Progreso en la Competencia Lectora (PIRLS, 2011) mide el rendimiento en lectura de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria en los países participantes, siendo su última aplicación a nivel mundial en 2011.

El PIRLS (un examen internacional que mide el rendimiento de los estudiantes de cuarto grado en comprensión de lectura), los estudiantes con alto rendimiento en esta prueba pueden leer, comprender e interpretar información relativamente compleja en historias y artículos de 800 a 1000 palabras. En la edición del año 2011 de la PIRLS, los países con mejor desempeño fueron Hong Kong SAR, Federación Rusa, Finlandia y Singapur. Además de estos países, Irlanda del Norte, Estados Unidos, Dinamarca,

Croacia y China, tuvieron un desempeño promedio alto, seguidos por Irlanda e Inglaterra, quienes también se desempeñaron muy bien. Los países con muchos estudiantes de muy bajo rendimiento en el cuarto grado lograron avances sustanciales en el rendimiento de lectura en el sexto grado. Durante la última década, diez países aumentaron sus niveles de rendimiento en lectura en 2011 y trece países mejoraron desde 2006, en el que las disminuciones en el rendimiento en lectura se produjeron principalmente en países europeos, y solo cuatro países mostraron disminuciones netas en el rendimiento en lectura durante la década: Bulgaria, Lituania, los Países Bajos y Suecia. A pesar de que los elementos esenciales para una comprensión completa se han identificado, no siempre se ha traducido en una adecuada estrategia de enseñanza en el aula en Colombia, lo que ha llevado a un bajo desempeño en las evaluaciones nacionales e internacionales de lectura (OCDE, 2018).

En la mayoría de los países participantes en las evaluaciones comparativas, se observa una brecha de género persistente que favorece a las niñas en términos de logros de lectura. En el cuarto grado, en promedio, las niñas superaron a los niños en 16 puntos en los 45 países participantes. Solo cinco países (Colombia, Italia, Francia, España e Israel) no mostraron diferencias significativas en la distribución de puntajes por género. Esta brecha de género es más evidente en la lectura literaria que en la lectura informativa, en la que las chicas superan a los chicos en la mayoría de los países evaluados. Por otro lado, la diferencia de rendimiento entre niños y niñas es menor en la lectura informativa, lo cual indica que es necesario fortalecer la enseñanza de la lectura en Colombia a través de diversas estrategias pedagógicas y curriculares que se adapten a las necesidades del contexto de la educación primaria. Además, los docentes deben seguir un proceso de apropiación del conocimiento pedagógico y didáctico que les permita enseñar la lectura de manera efectiva y fomentar el sentido de pertenencia y la protección del ambiente entre los estudiantes.

En el caso latinoamericano, las directrices dadas por los organismos internacionales han sido acatadas para promover una educación equitativa e inclusiva promovidas de la cobertura y la calidad educativa, donde la enseñanza de las áreas básicas como son lenguaje, matemáticas y ciencias, se han hecho transversales pensando en la sostenibilidad humana y planetaria con preceptos de ciudadanía y

participación en la emancipación intelectual y la supervivencia de la diversidad. Este modelo de la política educativa internacional, se conecta con el aspecto de la calidad educativa que para la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico-OCDE, se traduce en la iniciativa de evaluación a través de la aplicación del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos-PISA (OCDE, 2018), “(...) el cual tiene el propósito general obtener evidencia comparativa del desempeño de los estudiantes en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias” (p. 14).

En cuanto a esta prueba estandarizada, Colombia cuenta con más del 40% de los estudiantes en el nivel de desempeño más bajo, lo que implica que las políticas educativas y prácticas pedagógicas de los próximos años deberán estar enfocadas al mejoramiento de la calidad educativa en su conjunto favorecido la creación de entornos de aprendizaje acordes a la realidad educativa de los colegios de todo el país, en el que es necesario plantear una pedagogía innovadora para adquirir habilidades en la comprensión lectora en todos los niveles educativos (OCDE, 2018).

Los resultados de PISA (OCDE, 2018), muestran que se requiere de mayores esfuerzos para alcanzar la meta de ser el país más educado de América Latina en el 2025, donde dichos esfuerzos involucren a todos los miembros del escenario educativo desde el orden nacional hasta el aula de clase, ya que el mejoramiento en estas pruebas estandarizadas significará que la calidad de la educación para los estudiantes colombianos es una realidad y no un discurso (Presidencia de la República de Colombia, 2016). Colombia por su parte, no ha sido ajeno al contexto global en aras de la calidad y la cobertura educativa, en donde se desea establecer una prioridad en el mejoramiento de la vida económica y social del país a través de la formación, por tanto, se ha colocado a disposición de los escenarios educativos una serie de recursos para que la política pública en educación pueda traducirse en una realidad incluyente y de calidad (Pérez, 2018).

A pesar de los notables logros en el sistema educativo colombiano, Albornoz (2018) señala que existen desafíos debido a las disparidades que surgen por la actividad económica fluctuante del país, lo que ha llevado a que el desarrollo de prácticas educativas en comparación con otros países de la región se encuentre aún en proceso de consolidación. Para mejorar la calidad de la educación, el gobierno colombiano ha

implementado un proceso de evaluación que incluye la aplicación de pruebas estandarizadas conocidas como pruebas SABER, a través del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-ICFES, con el objetivo de liderar y apoyar el crecimiento y consolidación de las instituciones educativas en los temas de calidad y cobertura a través de la educación por competencias (ICFES, 2020).

En consonancia con lo anterior, las pruebas SABER tienen el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana, mediante la realización de evaluaciones periódicas en las que se valoran las competencias básicas de los estudiantes y se analizan los factores que inciden en sus logros. Los resultados de estas evaluaciones evidencian que hubo disminución en el promedio global nacional en el calendario A de 2019 con un promedio general ponderado fue de 51,48 puntos frente al promedio general ponderado de 51,64 puntos de 2018, según reportó el ICFES (2022).

Como se expuso en los párrafos anteriores, los resultados de las pruebas estandarizadas no son producto unívoco del aprendizaje de los estudiantes, ya que el planteamiento del modelo educativo es que la institucionalidad tiene como actores principales de la escena formativa a la triada docente, estudiante y padre de familia. Es decir, que la responsabilidad recae no solo en el resultado de la prueba sino también en el proceso, lo cual, se da en función del rol del docente que reúne aspectos de tipo pedagógico y didáctico entregando una serie de contenidos para el logro de las competencias en los estudiantes, sumado al papel que tiene el estudiantado en aras de asumir con responsabilidad la tarea de aprender, y en conjunción con el compromiso de los padres de familia quienes hacen observancia del proceso evolutivo de sus hijos en el recorrido escolar.

Sumado a lo anterior, y conexo con la presente investigación, el docente tiene en sus manos la práctica pedagógica, es decir, que es a través de su accionar y el uso de diferentes estrategias y mecanismos metodológicos, pedagógicos y didácticos, puede llevar el camino de la enseñanza hacia una fuente de posibilidades para hacer entrega a los estudiantes de un saber específico de acuerdo con las áreas de desempeño del docente. En esta instancia, autores como Beltrán (2018) menciona que: “ (...) la práctica pedagógica debe entenderse como un modo de ser, como una forma de funcionamiento

de la institución académica que permite la apropiación de saberes, inserción en la producción e investigación, experimentación para apropiar conocimientos y reconceptualizar (...)” (p. 49).

Desde este punto de vista, se considera que la enseñanza de la lectura es esencialmente una vía para la adquisición de saberes que se ven reflejados en la apropiación de conocimientos, por tanto, la pretensión de Beltrán (2018) se relaciona íntimamente con los resultados de las pruebas SABER puesto que ellas reflejan la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes, lo cual, conduce a enfocar de manera vertical la educación colombiana a través de un lente de principios que cohesionan la teoría pedagógica con la práctica educativa y la evaluación de los aprendizajes realizada por los estamentos del Estado tales como el ICFES.

De igual manera y enfocándose en una perspectiva histórico-reflexiva, Saldarriaga (2016) apropia los principios metodológicos y conceptuales que propone Foucault (1988) sobre las construcciones y elementos objeto de análisis que emergen de la práctica pedagógica, con la intención de revelar y describir la posibilidad de una práctica en particular del contexto colombiano, que lleva consigo las particularidades de las situaciones que allí se entretajan. Se precisa entonces la necesidad de esclarecer esa particularidad en el país, para hacer alusión al panorama poco alentador que hoy ronda la pedagogía y la figura del maestro en Colombia, tal y como lo sugiere Perengüez (2019).

Esta perspectiva se atribuye a factores como la disolución de la pedagogía en otras disciplinas del saber, la subordinación de la historia de la pedagogía frente a la historia socioeconómica y la degradación de la independencia intelectual del maestro (Fernández y Bonafé, 2013). Con el propósito de consolidar una comprensión global de la práctica pedagógica, Porras et al. (2019) proponen considerar ciertos elementos o “objetos de saber” que la configuran —entre ellos, la enseñanza, el niño, la escuela y el conocimiento—, los cuales son concebidos como una heterogeneidad de prácticas y nociones que emergen en una sociedad en relación con una práctica de saber.

Por otra parte, la integración de la enseñanza comentada en el párrafo anterior sugiere comprender que las prácticas pedagógicas para promover la comprensión lectora son una compleja actividad que involucra tanto la percepción como el

pensamiento como manifiesta Canales (2008), por lo que leer consiste en dos procesos relacionados: reconocimiento y comprensión de palabras (Cassany y Castellà, 2011). El reconocimiento de las palabras se refiere al proceso de percibir cómo los símbolos escritos corresponden al lenguaje que se habla, y la comprensión es el proceso de darles sentido a las palabras, las oraciones y al texto conexo. De igual manera, Cassany y Castellà (2011) mencionan: “Por lo general, los lectores utilizan típicamente el conocimiento previo, el vocabulario, el conocimiento gramatical y la experiencia con el texto, así como otras estrategias que ayudan a entender el texto escrito” (p. 23). A partir de esta afirmación, los autores sostienen que, si bien el reconocimiento de palabras en el lenguaje oral y escrito tiene implicaciones relevantes para la práctica pedagógica, este constituye solo un aspecto dentro del proceso integral que favorece la comprensión lectora.

Así pues, la enseñanza de la comprensión lectora como un proceso educativo complejo (Caldera et al., 2010), está delimitado por una serie de parámetros institucionales relativamente estables, que se hallan regulados por una cultura y normativas direccionadas desde Ministerio Educación Nacional, quien delimitan la acción del docente. Otro elemento asociado al problema según Medina et al. (2014) que se vincula a la enseñanza de la comprensión lectora en relación con las prácticas pedagógicas, es la simultaneidad de la interacción y el espacio en el que se realiza, puesto que involucra un espacio físico y un periodo de tiempo con un elevado número de actores, en la simultaneidad de la acción pedagógica que genera un diálogo alrededor de las aulas de clase relativamente estructurado.

Al respecto, Álvarez et al. (2020) señalan que en este contexto intervienen diversos factores simultáneos que influyen en el enfoque de la práctica pedagógica para abordar el problema de la falta de habilidades en la comprensión lectora desde una perspectiva centrada en las competencias lectoras. Esto tiene como objetivo que tanto los niños como los jóvenes puedan enfrentar la lectura de manera más efectiva y comprender lo que leen, mediante un enfoque que utilice ejercicios, secuencias y relaciones para guiar a los estudiantes a través de diferentes niveles de comprensión lectora. Esto exige una propuesta que aborde la problemática planteada mediante la incorporación de elementos clave en el desarrollo teórico de una pedagogía orientada a

favorecer la adquisición de la comprensión lectora. No se trata de un proceso lento y tedioso, sino de promover que los estudiantes se involucren activamente en la lectura del texto, mientras que los docentes interpreten críticamente el contexto didáctico de la enseñanza. De este modo, será posible superar esquemas tradicionales y abordar la hipermedialidad a través de una organización estructurada de las ideas, permitiendo a los estudiantes construir sus propios significados de manera más rápida, interactiva y en consonancia con el logro de los contenidos curriculares.

La investigación se enfoca en el desafío de enseñar la comprensión lectora y cómo superar las barreras didácticas, tales como falta de motivación, dificultad en la selección de textos adecuados, falta de estrategias de comprensión lectora, escasa atención a la comprensión oral, limitaciones de tiempo, falta de apoyo en el hogar, tecnología inadecuada que genera distracciones, barreras de acceso a recursos educativos de base tecnológica, evaluación centrada en pruebas estandarizadas, dificultad en la adaptación a estilos de aprendizaje mediales.

Para que los estudiantes alcancen las competencias necesarias en comprensión lectora, es fundamental que la hipermedialidad se integre como una oportunidad didáctica que relacione el aprendizaje significativo de la lectura con el contexto. En el ámbito educativo colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) establece seis competencias básicas para la comprensión lectora: a) Decodificación, como la habilidad de pronunciar palabras, comprender el lenguaje y desarrollar conciencia fonológica; b) Fluidez, vinculada al reconocimiento de palabras y su agrupación significativa en un texto; c) Vocabulario, que facilita la diferenciación y conexión de palabras e ideas en contextos específicos; d) Construcción de oraciones y cohesión, esenciales para conectar ideas dentro de los textos y entre párrafos; e) Razonamiento y conocimiento previo, que permite asociar la experiencia pasada del estudiante con la lectura actual; y f) Memoria de trabajo y atención, capacidades críticas para adquirir, comprender e integrar información en la base de conocimiento del estudiante.

Dadas las competencias anteriores, en la básica primaria de la institución educativa San Agustín ubicada en el municipio de Samaná en el departamento de Caldas, Colombia; existen debilidades en la orientación de las habilidades lectoras para

el propósito de una comprensión lectora, fruto de una inadecuada incorporación en el currículo que implica la desarticulación del modelo educativo con las exigencias actuales de comunicación y desarrollo del estudiante en la vida social, familiar y cultural. En este escenario educativo, se hace palpable la necesidad de impulsar estas destrezas y potenciarlas como parte del proceso de enseñanza en la medida en que las situaciones del contexto educativo incrementen el nivel de habilidades lectoras, en aras de las apuestas de los lineamientos y estándares de competencia del área en mención, al tiempo que influyen en la percepción y comprensión del mundo que les rodea.

Esto requiere de una mediación altamente especializada del docente de adquirir una serie de competencias que promuevan la adquisición de dichas habilidades lectoras en los estudiantes, aspecto clave ya que una de las cuestiones imperantes es que el docente tiene en algunos casos limitantes y barreras que le impiden hacer un uso adecuado de las tecnologías en la enseñanza de la lectura, los cuales deben ser resueltos a la luz de la fundamentación y la lógica, tal y como lo ha comentado Cassany (2006) al decir: “¿Todos leemos del mismo modo! Y ¡todos podemos aprender a leer del mismo modo!, solo se requiere aprender a realizar estas destrezas cognitivas. Así, la lectura nos igualaría a todos. ¿Qué bonito!, pero la realidad es compleja” (p. 8).

Adicionalmente, las dificultades en la comprensión lectora se han evidenciado en el estudiantado dada la limitación en la emisión de conclusiones al leer un texto, por insuficientes conocimientos previos o control de la lectura, relacionada con dificultades claves en el inicio, desenlace y cierre de ideas asociadas al tema o subtemas de la lectura, así como la imposibilidad para hacer la transferencias de determinadas lecturas hacia la realidad, en la no utilización de las estrategias cognitivas de comprensión del texto, ya que le permiten comprobar, revisar y controlar lo que lee.

En este sentido, los docentes han atribuido poca importancia a las herramientas tecnológicas para apoyar la enseñanza debido a la resistencia que existe en el uso de las mismas. Esto proporciona un desconocimiento o falta de dominio en las estrategias de enseñanza para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes. Elementos anexos surgen dentro de esta problemática educativa, los cuales, están relacionados con la disminución del interés por parte de los estudiantes para la realización de tareas,

atendiendo a que no encuentran un sentido amplio de los propósitos de estas y en consecuencia un bajo interés por aprender.

Por lo expuesto, la pregunta a la cual se pretende dar respuesta en esta investigación es: ¿Cómo generar una aproximación teórica y didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora desde el enfoque hipermedial de la enseñanza en la básica primaria de la Institución Educativa San Agustín, Colombia? Además, las preguntas secundarias que orientan este trabajo son:

¿Cuáles son los fundamentos tecno-pedagógicos que hacen presencia en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora desde el enfoque hipermedial en la básica primaria de la Institución Educativa San Agustín, Colombia?

¿Cómo es la enseñanza de la comprensión lectora mediada por las TIC en los docentes de la básica primaria de la Institución Educativa San Agustín, Colombia?

¿Qué aportes teóricos y didácticos se pueden derivar para la enseñanza de la comprensión lectora desde el enfoque hipermedial en estudiantes de quinto grado de la básica primaria de la Institución Educativa San Agustín?

Propósitos de la investigación

Propósito general

Generar una aproximación teórico-didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora desde el enfoque hipermedial de la enseñanza en la básica primaria de la Institución Educativa San Agustín, Colombia.

Propósitos específicos

Determinar los fundamentos tecno-pedagógicos que hacen presencia en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora desde el enfoque hipermedial en la básica primaria de la Institución Educativa San Agustín, Colombia.

Develar como es la enseñanza de la comprensión lectora mediada por las TIC en docentes de la básica primaria de la Institución Educativa San Agustín, Colombia.

Establecer los aportes teóricos y didácticos para la enseñanza de la comprensión lectora desde el enfoque hipermedial en estudiantes de quinto grado de la básica primaria de la Institución Educativa San Agustín.

Justificación e importancia de la investigación

Desarrollar este proceso investigativo puso de manifiesto una serie de aspectos que configuran el problema presentado anteriormente en este documento, lo cual llevó a considerar que existe un escenario educativo que está requiriendo una atención especial en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora, no solo por la transversalidad que tiene el hábito lector dentro del acceso al conocimiento en diferentes áreas del saber, sino porque a través de él es posible encontrar una explicación al proceso didáctico de la enseñanza desde un enfoque hipermedial.

Es decir, que resulta importante generar aportes teórico-didácticos para el fortalecimiento de la comprensión lectora desde el enfoque hipermedial que orienten un modelo apoyado en las Tecnologías de la Información y la Comunicación-TIC -TIC para generar en el aula tradicional una comprensión lectora concebida como un fundamento de la educación integral en la básica primaria de la institución educativa San Agustín. En ese orden de ideas, la enseñanza resulta una dimensión explícita del acto pedagógico en el que se presenta la posibilidad de insertar o contextualizar determinadas capacidades comunicativas del estudiantado, frente a cada uno de los aspectos que desde el punto de vista cognitivo y procedimental llevan a cabo los estudiantes en la básica primaria.

De esta forma, realizar un abordaje de la comprensión lectora desde una perspectiva de la enseñanza basada en la hipermedialidad, permitió la generación de una aproximación teórico-didáctica en el desarrollo de la lectura como un acto que se entiende desde la psicolingüística como un proceso cognitivo que se vincula fuertemente con el desarrollo social, cultural y biológico del individuo para que a través de la complejidad comunicativa a la que se enfrenta en la sociedad moderna, se obtenga un desarrollo comprensivo de la realidad. De este modo, la investigación realizada contribuye al enriquecimiento del acervo teórico sobre la enseñanza de la comprensión lectora, ofreciendo un aporte significativo a las etapas educativas en las que la lectura se configura como generadora de conocimiento y comunicación. Resulta fundamental, en este sentido, analizar cómo los docentes, a partir de sus prácticas de enseñanza del lenguaje centradas en la comprensión lectora, pueden integrar de manera sistemática el

uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para fomentar aprendizajes más significativos en los estudiantes.

Se debe tener en cuenta que hacer un uso efectivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación-TIC al servicio educativo, es propender por un proceso de enseñanza y de aprendizaje que se traduce en efectos a corto, mediano y largo plazo que repercuten en la calidad de los aprendizajes y en la forma en la que el estudiante realiza una conexión interpersonal con su entorno social y las personas que le rodean, de manera que una serie de aproximaciones teórico-didácticas van a contribuir a la difusión del saber desde un nuevo lenguaje y forma de comunicación, en el cual se involucra el fomento de la comprensión lectora.

En términos de metodología, esta investigación se enmarcó en el enfoque cualitativo como su principal modelo investigativo en el ámbito de las ciencias educativas. Este enfoque direccionó cada uno de los elementos esenciales del proceso de investigación, desde la elección del método hasta la selección de los participantes, las técnicas empleadas y los instrumentos necesarios. Todo esto se orientó de manera coherente hacia la resolución de la pregunta central formulada y la consecución de los propósitos delineados en esta primera sección del documento. A partir de lo anterior, la línea de investigación pedagógica este estudio aporta aproximaciones teórico didácticas importantes para que docentes en ejercicio puedan encontrar alternativas de manejo didáctico en la enseñanza de la lectura. Además, puede ser utilizado para idear formas particulares de integración de modelos tradicionales a enfoques hipermediales como extensión de los documentos y formatos que tradicionalmente no han sido utilizados en la hipermedia.

Es necesario destacar que, a lo largo de la historia de la ciencia educativa, se ha forjado una sólida tradición de estudios cualitativos que han contribuido de manera significativa a la comprensión de diversos fenómenos relacionados con la educación en todos sus niveles, los cuales han arrojado luz sobre aspectos críticos de la enseñanza, el proceso de aprendizaje y la evaluación de los resultados educativos, legado de investigación que proporcionan un sólido respaldo y justificación para la elección de este enfoque metodológico en la presente investigación, ya que establece una base clara para abordar los aspectos metodológicos clave de este estudio.

CAPÍTULO II

CONTEXTO TEÓRICO

En este capítulo se presenta el fundamento teórico de la presente investigación, centrado en primera instancia en la recopilación de algunos antecedentes investigativos de importancia y, en segundo lugar, relacionando bases teóricas sobre la teoría de la lectura crítica, el proceso de la comprensión lectora, y en tercer lugar, los aspectos de la lectura con la enseñanza y práctica pedagógica en articulación con las TIC y su enfoque hipermedial.

Estudios previos

Luego de una revisión en diferentes bases de datos, se toman en cuenta algunos antecedentes investigativos, iniciando con Farfán (2023) quien en su tesis doctoral “Didáctica de la lectura en las asignaturas: resignificación de la comprensión crítica en educación media”, explora cómo la interacción entre profesores organizados en círculos de reflexión crítica tuvo un papel crucial en redefinir la comprensión crítica desde una perspectiva sociocultural y dialógica del lenguaje. Además, se examina cómo esto contribuye a la configuración de una metodología de enseñanza de la lectura en las asignaturas de Educación Media. La investigación se lleva a cabo en el contexto de la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), surgida como respuesta al incidente crítico global de la pandemia ocurrida en 2020 y 2021. Este evento destacó la necesidad imperante de enseñar a los estudiantes a cuestionar los hechos y las ideas, a desentrañar las intenciones e ideologías presentes en la información que nos rodea, en otras palabras, a leer de manera crítica textos en formatos visuales, audiovisuales e hipermediales.

La investigación adopta una postura sociocrítica e interpretativa, que utilizó una metodología cualitativa que involucra tres ciclos de investigación-acción en una espiral continua. Como resultado de este estudio, se concluye que la comprensión crítica se redefine como un proceso en el cual se aprehende el sentido. Esta investigación aporta al presente estudio aspectos discursivos de inferencia, inducción, deducción, abducción

y transducción, así como también considerar pretensiones relacionadas con la definición, la veracidad y las ideologías para interpretar y explicar la acción humana de manera más efectiva en relación con el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lectura.

De forma complementaria, se cita a Pérez (2023), con su trabajo doctoral “Producción de conocimiento sobre la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas sociales en la educación básica colombiana entre 2010 y 2019: un campo en expansión”, tuvo como objetivo caracterizar el conocimiento generado en este ámbito durante el período comprendido entre 2010 y 2019, específicamente en la educación básica, que abarca los ciclos de primaria (de primero a quinto grado) y secundaria (de sexto a noveno grado). Esto se hace con la intención de poner de manifiesto un enfoque relativamente nuevo en el país, que todavía no ha alcanzado una posición central en comparación con las perspectivas más tradicionales mencionadas anteriormente.

Para lograr este propósito, se optó por un enfoque de investigación cualitativa y, dentro de este, se utilizó la investigación documental como método, proceso que constó de dos etapas: en primer lugar, la selección del material mediante la técnica de revisión documental; en segundo lugar, el estudio de ese material utilizando la técnica de análisis de contenido. Como resultado de este proceso metodológico, se identificaron cuatro elementos clave: 1) Se observó que el conocimiento producido en Colombia se caracteriza por estar en constante crecimiento, pero también se concentra en ciertas regiones geográficas y es dominado por un pequeño grupo de voces influyentes. 2) La producción de conocimiento se basa en diversas tradiciones, como los Estudios Nuevos de Alfabetización, la Historia de las Prácticas y la Teoría Sociohistórica-Cultural, y abarca varios enfoques, como el estructuralismo, el cognitivismo y el enfoque comunicativo. 3) La aplicación de la lectura y la escritura como prácticas en el entorno escolar se logra principalmente a través de secuencias didácticas y proyectos de aula.

Se concluyó que los principales desafíos para incorporar esta perspectiva en el aula están relacionados con la transformación de la formación inicial y continua de los docentes, la introducción de prácticas digitales de lectura y escritura en el aula y la revisión de las políticas educativas a nivel nacional e institucional. Esta investigación permitió recuperar y ampliar el conocimiento existente en este campo, identificando los significados construidos por las instituciones y sus actores, así como descubrir nuevas

perspectivas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en la educación básica en Colombia.

En una investigación de García et al. (2019) publicada bajo el título: “Estrategia de comprensión lectora: una propuesta para la lectura de hipertextos”, quienes llevaron a cabo una exhaustiva revisión de la literatura, que abarcó tanto las variables inherentes al texto como aquellas relacionadas con el usuario, las cuales influyen en los resultados finales en la construcción del significado en contextos hipertextuales. Como resultado de esta revisión, se propusieron una serie de directrices estratégicas destinadas a mejorar la comprensión de la información en entornos hipertextuales. La metodología empleada se centró en la investigación bibliográfica, que permitió la identificación de fuentes primarias de información, que a su vez sirvieron como base teórica para la fundamentación del sistema de categorías y la creación del instrumento utilizado para la recopilación y organización de datos.

Los resultados obtenidos derivan del análisis exhaustivo de estas fuentes y se alinean con los objetivos de investigación establecidos. Además, el artículo presenta una propuesta que consiste en principios estratégicos destinados a guiar la lectura en entornos hipertextuales, los cuales se desarrollan a partir de la integración de constructos teóricos y los hallazgos derivados del análisis realizado, ofreciendo así una contribución significativa al campo de estudio de la comprensión hipertextual.

Por su parte, Fernández-Rufete (2022), en su informe doctoral titulado “El tratamiento de la comprensión lectora en el marco de la didáctica de la lengua y la literatura: un estudio descriptivo en centros de Educación Primaria del municipio de Lorca (Región de Murcia)”, describe el tratamiento aportado al proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora en la etapa de educación primaria, a través de la visión del profesorado que imparte las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Comprensión lectora en centros educativos del municipio de Lorca. A su vez, analiza el enfoque de trabajo de la lectura y comprensión de textos en las unidades de programación de libros de texto de Lengua Castellana y Literatura y, por último, expone la representatividad atribuida a la comprensión lectora desde la normativa vigente en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, obteniendo una perspectiva global de la perspectiva de trabajo de esta competencia.

Este estudio descriptivo con enfoque mixto utiliza como instrumentos de recogida de datos el cuestionario de carácter cuantitativo y la rejilla de contenido y ficha de análisis como instrumentos cualitativos. En primer lugar, el cuestionario es diseñado y aplicado para valorar el tratamiento de la comprensión lectora y el enfoque de trabajo de distintos componentes del proceso lector. Tras aplicar un muestreo aleatorio simple, la muestra la conforman 81 docentes que imparten Lengua Castellana y Literatura y Comprensión lectora en la educación primaria en 15 centros educativos del municipio de Lorca. Por otra parte, el análisis de contenido es la técnica que valora los documentos legales y las unidades de programación de libros de texto procedentes de tres editoriales. Los resultados más significativos de la investigación demuestran que hay que mejorar y renovar algunos componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora. De hecho, el estudio evidencia que, pese a la utilización de estrategias variadas en las actividades de lectura, hay que hacer hincapié en estrategias metacognitivas; ir más allá del nivel literal e inferencial; introducir diversidad textual y optar por recursos distintos al libro de texto y el cuadernillo de actividades.

Se concluye que, las actividades de comprensión lectora están enfocadas en evaluar el resultado, obviando el proceso comprensivo seguido por el lector. Asimismo, los mecanismos de trabajo incorporados durante una secuencia de lectura destacan por el trabajo autónomo y, al mismo tiempo, es percibida la ausencia de metodologías activas, lo que demanda una clara renovación metodológica. En cuanto al enfoque y pautas de trabajo de la comprensión lectora ofrecidas en los libros de texto, las secuencias de lectura adoptan un estilo tradicional a través de un desarrollo lector poco renovado y desprovisto de estrategias y pautas antes y durante la lectura, centrado esta destreza en tareas que evalúan tras la lectura.

El aporte vinculante al presente estudio tuvo en cuenta el acercamiento a las prácticas pedagógicas del profesorado y a aquellos recursos implementados en la enseñanza de la comprensión lectora, obteniendo una visión actual de la competencia en comprensión lectora, a fin de adoptar nuevas vías de actuación didáctica que impulsen esta habilidad lingüística, a la vez que enfatiza sobre la frecuencia con que se introducen distintos componentes de este proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Gomariz (2019) por su lado, en el trabajo doctoral “Libros interactivos multimedia para el desarrollo bimodal de la competencia en comunicación lingüística y la competencia digital: un modelo didáctico para Educación Primaria”, se enfocó en la creación de un enfoque pedagógico innovador que integra libros interactivos multimedia con el propósito de fomentar el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y la competencia digital en estudiantes de educación primaria. El autor reconoce la importancia de promover el uso de tecnología en el contexto educativo, especialmente en la enseñanza de la lengua y la literatura, donde los libros interactivos multimedia emergen como una herramienta pedagógica que amalgama elementos textuales, visuales y auditivos para enriquecer la experiencia de aprendizaje y facilitar la adquisición de habilidades comunicativas y digitales.

El modelo didáctico propuesto se fundamenta en la integración de los libros interactivos multimedia en el plan de estudios de educación primaria, con el propósito de crear un ambiente de aprendizaje interactivo y estimulante. En este entorno, se diseñan actividades específicas que aprovechan las características de los libros interactivos para impulsar la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, así como el desarrollo de habilidades digitales, como la búsqueda de información, el manejo de herramientas tecnológicas y la comunicación en entornos digitales. La investigación abarca la implementación del modelo didáctico en un grupo de estudiantes de educación primaria, así como la evaluación de su eficacia en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y la competencia digital. Se emplean diversos métodos de recopilación de datos, como observaciones, entrevistas y pruebas de evaluación, para analizar el impacto del uso de los libros interactivos multimedia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Los resultados obtenidos señalan que la incorporación de los libros interactivos multimedia en el plan de estudios de educación primaria puede tener un efecto significativo en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y la competencia digital. Los estudiantes muestran un mayor nivel de motivación, participación activa y mejora en sus habilidades de comunicación, además de un mejor dominio de las herramientas tecnológicas. Se concluye que, un enfoque didáctico innovador que incorpora libros interactivos multimedia representa una herramienta

efectiva para estimular el crecimiento de la competencia en comunicación lingüística y competencia digital en estudiantes de educación primaria. Estos hallazgos respaldan la utilidad y relevancia de esta aproximación tecnológica a la enseñanza de la lectura para el caso del presente estudio, destacando el rol potencial para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en el entorno educativo actual para que la enseñanza de la lectura tenga un fundamento práctico desde la hipermedialidad.

De otro lado, Berrios (2018) en su tesis doctoral “Una experiencia didáctica a partir del hipertexto digital y la multimodalidad con profesores de Lengua y Literatura: aproximación de los clásicos a los adolescentes”, tuvo como objetivo analizar los aspectos en que impacta el hipertexto digital en profesores noveles y en formación a través de una secuencia didáctica para entender sus necesidades, percepciones y creencias sobre la introducción de esta literatura en un ambiente digital y multimodal. El diseño de investigación tiene un enfoque de tipo cualitativo y se concreta en dos diseños, tales como el sistemático de la Teoría Fundamentada y el Etnográfico en su dimensión enunciativa, realizado en dos grupos de informantes: profesores noveles y profesores en formación. Las estrategias para arribar a los datos han sido la entrevista, el relato de vida lectora, el cuestionario, las notas de campo y materiales digitales.

Los resultados indican una serie de factores que intervienen en el tratamiento de los clásicos grecolatinos dentro del aula y que afectan su innovación didáctica a través del trabajo con hipertextos. Por una parte, las percepciones y creencias de los profesores refuerzan la influencia de las experiencias de lectura en las decisiones didácticas, que genera en los profesores noveles una fuerte aprensión sobre el uso digital para la transmisión literaria. Se concluye que, las necesidades detectadas apuntan a vacíos en el conocimiento de estrategias y de competencias digitales para el uso didáctico, que se profundizan en las dinámicas de la escuela que impulsan al profesor a asumir el rol mediador como una tradición. Los profesores en formación, en cambio, la interacción con el hipertexto modificó su noción sobre la interpretación literaria y los situó como mediadores digitales. Es necesario proyectar el aprendizaje de las multi literacidad en la formación inicial, para que el hipertexto digital se integre en las creencias y diversifique las estrategias de transmisión de la literatura considerada compleja.

El aporte de este estudio radica en que toma la experiencia didáctica de docentes para aproximar el uso de medios tecnológicos en la educación para la enseñanza de la lectura desde el modelo del hipertexto digital y multimodal, aspectos claves dentro del enfoque hipermedial para materializar digitalmente contenidos al servicio de la enseñanza y de los aprendizajes de la comprensión lectora. Es preciso destacar, que la observancia de las competencias digitales de los docentes para el uso de didácticas en la escuela que permitan generar una mediación no tradicional en la enseñanza del lenguaje es un requisito indispensable, debido a que si el docente no concibe una forma diversa de la enseñanza desde didácticas innovadoras no es posible considerar una diversificación didáctica para enseñar la comprensión lectora en la Educación Básica Primaria o secundaria.

Teorías de entrada

Teoría del conectivismo

Para lograr una investigación efectiva, es importante desarrollarse en aspectos teóricos ya establecidos y relevantes para el objeto de estudio. En este caso, la teoría del conectivismo de Siemens (2015), quien menciona:

Texto original [O conectivismo apresenta um modelo de aprendizagem que reconhece as mudanças tectônicas na sociedade, onde a aprendizagem não é mais uma atividade interna, individualista. O modo como a pessoa trabalha e funciona são alterados quando se utilizam novas ferramentas. O campo da educação tem sido lento em reconhecer, tanto o impacto das novas ferramentas de aprendizagem como as mudanças ambientais na qual tem significado aprender. O conectivismo fornece uma percepção das habilidades e tarefas de aprendizagem necessárias para os aprendizes florescerem na era digital.]

Traducción literal [El conectivismo presenta un modelo de aprendizaje que reconoce cambios tectónicos en la sociedad, donde el aprendizaje ya no es una actividad interna e individualista. La forma en que una persona trabaja y funciona cambia cuando se utilizan nuevas herramientas. El campo de la educación ha tardado en reconocer tanto el impacto de las nuevas herramientas de aprendizaje como los cambios ambientales en los que esto significa aprender. El conectivismo proporciona información sobre las habilidades y tareas de aprendizaje necesarias para que los estudiantes prosperen en la era digital]. (p. 8).

En este sentido, Siemens (2015) propone una hipótesis educativa que se enfoca en como el papel social y el contexto cultural influyen en la experiencia del aprendizaje. Esta experiencia ocurre tanto dentro como fuera del aula de clase, y no necesariamente

está controlada por los actores del escenario educativo (es decir, el docente y el estudiante). La teoría se basa en principios que buscan atender la diversidad del individuo en el proceso de aprendizaje. En este enfoque, la conexión de nodos especializados de fuentes de información permite el acceso a un conocimiento que puede residir fuera del contexto educativo.

Además, al percibir las conexiones entre diferentes elementos culturales y sociales, las actividades de aprendizaje pueden tomar una dirección diferente. En la realidad educativa, el significado de la información a menudo se limita a estándares y competencias en áreas específicas de conocimiento. Sin embargo, desde el punto de vista de las Tecnologías de la Información y la Comunicación-TIC, la respuesta cambiante implica que las alteraciones comunicativas no siempre se adaptan a las situaciones competentes requeridas por el individuo para enfrentar el entorno social y cultural actual. En cambio, se preparan para aspectos relacionados con un futuro escenario en el que la metáfora de la red con nodos y conexiones será fundamental (Pina y Steffens, 2015).

Sin embargo, el conectivismo influye en la organización de la información, datos, sentimientos, imágenes, videos, exámenes y otros elementos clave del aprendizaje mediante la creación de conexiones que aumentan la complejidad de la red de información a la que tanto el docente como el estudiante tienen acceso. Esto complementa la enseñanza tradicional en cuanto al “saber cómo” y el “saber qué”, elementos fundamentales de las teorías del conocimiento (Morado, 2017). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación-TIC (TIC) a través de los recursos hipermediales son especialmente adecuadas para hacer que el conectivismo tenga éxito en cualquier nivel educativo, ya que permiten la producción de contenido estratégico que es importante para la socialización y construcción colectiva y selectiva del conocimiento. Este enfoque según Zapata (2015): “sigue una dirección diferente a las teorías tradicionales del aprendizaje, como el conductismo, el constructivismo y el aprendizaje significativo. (p. 71).

Sin embargo, fuera del aula de clases, se presentan interconexiones asociadas a las TIC en las cuales el proceso de aprendizaje del estudiante no sigue un patrón lineal como el que se busca en la educación formalizada. Esto implica que las respuestas a los

cambios en el ambiente tecnológico tienen una influencia en la organización de la información que recibe el estudiante. En este sentido, la diversidad de intenciones educativas que integran lo cultural y lo social en relación con lo académico, pueden dejar brechas en cuanto a los contenidos que se espera que el estudiante perciba en dicha interrelación digital, asociado esto al aporte de Altamirano et al (2016), quien menciona:

La integración de las tecnologías en la educación es un hecho natural e irreversible. Los modelos del docente y del estudiante conectado devienen a ser un hecho real. La planeación e integración formal en la educación es lo que se debe hacerse ahora. Integrar la conectividad a la educación formal porque es un acto consumado que ha rebasado a la academia y que ha sido ignorado por el sistema mismo (p. 25).

En este sentido, lo expuesto anteriormente devela una orientación frente a la generación de una aproximación teórica y didáctica del enfoque hipermedial de la enseñanza para el fortalecimiento de la comprensión lectora en la básica primaria de la Institución Educativa San Agustín, Colombia; en aras de la construcción de competencias y habilidades comunicativas desde el punto de vista de la comprensión lectora, con miras al desarrollo del estudiante desde el punto de vista personal, académico, social y cultural.

Teoría sobre la lectura crítica según Cassany

Existen diversos beneficios que se derivan de esta propuesta, los cuales incluyen una consideración de aspectos inmateriales como la cultura y el medio ambiente, así como motivaciones, identidad y habilidades cognitivas avanzadas. Antes de que los educadores profundicen en estos beneficios, es importante recordarles que deben enfocarse en reforzar las habilidades de sus estudiantes. La capacidad de leer críticamente es un elemento clave en la alfabetización crítica, y su comprensión se fundamenta en el análisis teórico del marco general que compone el proceso sociocultural (Cassany, 2004). En este sentido, la alfabetización crítica se considera un proceso de formación humana que permite a los individuos utilizar el lenguaje oral y escrito en todas sus formas, con el fin de desempeñar su papel en la sociedad y en la cultura como miembros activos de la comunidad.

Según Cassany (2004), la alfabetización se refiere no solo al aprendizaje del lenguaje, sino también al proceso de comprensión del mundo y a la contextualización de lo que se lee. Este proceso implica el desarrollo de todas las habilidades de comunicación

esenciales que permiten a las personas integrarse en el mundo laboral, educativo y cultural, en favor de su realización personal y espiritual, el progreso social y el desarrollo económico. La lectura crítica, por su parte, se trata de la capacidad del individuo para reconstruir el significado, las intenciones y las ideologías implícitas en los discursos, acceder a la diversidad de textos producidos por otros y también producir textos nuevos. De esta manera, como entidad social, puede encontrar un espacio de participación autónomo en la sociedad (Cassany, 2006).

Ahora bien, la lectura crítica se define como la disposición y tendencia de una persona a profundizar en el sentido del texto, analizando las ideas subyacentes, los fundamentos y razonamientos, y la ideología implícita. Esta habilidad implica considerar explicaciones alternativas y no aceptar nada como verdadero sin antes cuestionarlo de manera reflexiva. Para Cassany (2006), la lectura crítica requiere que el lector preste atención cuidadosa a las diversas connotaciones de las palabras y enunciados, y se manifieste en desacuerdo con cualquier afirmación, principio o teoría que no esté bien fundamentada. Además, el lector debe combatir y cuestionar imprecisiones u opiniones contrarias, identificar puntos de vista e intenciones, y distinguir posiciones contrastándolas con otras alternativas.

Bien lo afirma Cassany (2006) al destacar el valor de la lectura para la vida en democracia: “La democracia se basa también en la capacidad de comprender, en habilidades de lectura, comprensión y reflexión de los ciudadanos” (p.48). La lectura crítica implica descifrar el significado del discurso del autor y el sentido que se desprende de él, mediante el uso del pensamiento y del lenguaje del lector, en relación con sus propios esquemas de conocimiento (tales como conceptos, representaciones, experiencias de vida, recuerdos y estrategias), los cuales han sido contruidos a lo largo de su vida y en sintonía con las concepciones, imaginarios, opiniones y valores de su comunidad. Estos esquemas se utilizan para seleccionar información, organizarla, establecer relaciones, elaborar representaciones, atribuir significado y construirlo. Para llevar a cabo este proceso, es esencial emplear estrategias que permitan entender tanto los implícitos del discurso, la ideología del autor, sus referentes culturales o sus métodos de razonamiento y construcción del conocimiento, como la propia estructura y organización del texto (Cassany, 2004).

Así, Cassany (2006) afirma en su discurso sobre la lectura, que para ser un lector crítico también es importante tener conocimientos y estrategias lingüísticas que permitan reconocer el tipo de texto que se está leyendo. Además, se necesita desarrollar una atención respetuosa hacia la diversidad, mostrando interés por el punto de vista del otro y respetando los argumentos presentados. Estas habilidades y conocimientos permiten al lector identificar el sentido general de las ideas, detectar las ideologías e intenciones subyacentes y reconocer las opiniones implícitas o rechazadas, lo que le permite formular su propia opinión sobre el contenido.

De esta manera, Cassany (2004; 2006) se propone que la lectura se convierte en una herramienta valiosa que todos los ciudadanos del presente y futuro deben poseer. Por lo tanto, la práctica de la lectura crítica en todos los niveles y modalidades educativas es esencial en el mundo contemporáneo para comprender e identificar el significado y la ideología de los diversos discursos sociales importantes que se presentan a diario. Esto también ayuda a asimilar valores importantes para convivir en una sociedad democrática con respeto, tolerancia y solidaridad. La importancia de formar lectores críticos que puedan actuar con autonomía en los nuevos contextos socioculturales debería llevar a los docentes a reflexionar sobre cómo pueden ayudar a sus estudiantes a desarrollar competencias como lectores críticos.

En síntesis, este autor enfatiza que, en el entorno educativo, el desafío del trabajo en el aula, sin importar la disciplina, consiste en formar lectores competentes. Esto se considera una garantía para fomentar la conciencia crítica y el pensamiento científico en los estudiantes, capacitándolos a examinar, evaluar, relacionar, interpretar y argumentar de manera adecuada y pertinente, el significado que el discurso comunica. Es responsabilidad de todos los profesores guiar a los estudiantes por una ruta de descubrimiento del poder del discurso y comprendan que no refleja objetivamente la realidad, sino que representa la visión del enunciador en un lugar y momento específicos. Esta tarea es crucial y está en manos de todos los profesores.

De este modo, el punto focal de este trabajo es la de generar una aproximación teórica y didáctica del enfoque hipermedial de la enseñanza para el fortalecimiento de la comprensión lectora en la básica primaria de la Institución Educativa San Agustín, Colombia; con especial énfasis en las competencias básicas requeridas en la formación

del lector crítico en esta sociedad postmoderna y plural, donde la deconstrucción y análisis cultural e ideológico del discurso escrito son esenciales en el ejercicio de la ciudadanía (Cassany, 2006).

Complementariedad teórica

La comprensión lectora como habilidad básica

De acuerdo con Ovando (2020), la lectura no es solo una habilidad única, sino una combinación de muchas habilidades y procesos en los que los lectores interactúan con palabras y textos impresos por contenido y placer, a través de la cual se puede enseñar a escribir, hablar, elementos de vocabulario, gramática, ortografía y otros aspectos del lenguaje. Hay algunos objetivos esenciales de la lectura, como permitir a los estudiantes comprender el mundo, aumentar sus intereses y encontrar soluciones a sus propios problemas (Holden et al, 2017).

El uso de la literatura como técnica para enseñar tanto las habilidades básicas del idioma (es decir, leer, escribir, escuchar y hablar) como las áreas del idioma (es decir, vocabulario, gramática y pronunciación) es muy popular en el campo del aprendizaje y la enseñanza. No obstante, la comprensión ocurre en la transacción entre el lector y el texto (Williams et al, 2006). En la comprensión lectora, se supone que el lector extrae información de un texto y luego la combina con la información que tiene (Celce et al, 1996). Por tanto, la lectura es compleja y para su comprensión los estudiantes deben combinar las habilidades para entender el texto. A menudo se distinguen diferentes tipos de comprensión de lectura, según los propósitos del lector en la lectura y el tipo de lectura utilizada, por lo que comúnmente se hace referencia a lo siguiente (Holden et al, 2017):

a) Comprensión literal: leer para comprender, recordar o recordar la información contenida explícitamente en un pasaje.

b) Comprensión informativa: leer para encontrar información que no se menciona explícitamente en un pasaje, usando la experiencia e intuición del lector e infiriendo.

c) Comprensión crítica o evaluativa: leer para comparar la información de un pasaje con los propios conocimientos y valores del lector.

d) Comprensión apreciativa: leer para obtener una respuesta emocional o de otro tipo de valor de un pasaje.

Así, la comprensión lectora entendida como una habilidad receptiva en la que el lector recibe un mensaje de un escritor, siendo el objetivo de la lectura (de manera obvia), leer en busca de significado o recrear el significado del escritor (no tan obvio), por lo que leer para mejorar la pronunciación, practicar formas gramaticales y estudiar vocabulario no constituye lectura en absoluto porque la lectura implica comprensión, de igual forma, los diferentes medios (hipermedialidad) para la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora en sí mismos no son útiles sin el propósito y mediación del docente.

Según señala Bruning et al (2005), la comprensión lectora “implica la gestión de la memoria de trabajo (en la cual) para comprender los textos, los lectores tienen que interrelacionar el significado de las palabras, la sintaxis y las estructuras del discurso, entre otras dimensiones del lenguaje” (p. 312). En otros términos, la comprensión lectora, se podría decir, es una facultad y capacidad humana para comprender e interpretar las representaciones gráficas atribuyéndoles un significado y aprender a partir de ellas. Es por ello que “el proceso de la lectura implica, por consiguiente, un conjunto de acciones que corresponden a la fase complementaria de la comunicación escrita, es decir, a la comprensión por parte del segundo interlocutor (receptor)” (Niño, 2003, p. 121).

Considerando esto, en la primaria es de utilidad promover una comprensión del mundo con la comprensión lectora, por lo que se necesitan algunos materiales, como los libros de texto, para mejorar las habilidades de lectura, como el análisis de palabras, el análisis estructural, el uso de diccionarios y el aprendizaje del significado de las palabras del contexto. Algunos autores como Macías (2010) afirman que los cuentos pueden ser beneficiosos ya que la literatura tiene la cualidad de ser universal y los cuentos permitirán al docente tratar la problemática humana, por lo que enumeró las siguientes ventajas pedagógicas de los cuentos hipermediales sobre otros textos literarios:

1. Los cuentos facilitan la tarea de lectura de los estudiantes porque son simples y breves
2. Brindan a los estudiantes una mejor visión de otras personas y otras culturas
3. Requiere más atención y análisis
4. Ayuda a los estudiantes a ser más creativos y aumenta las habilidades de pensamiento crítico
5. Aumenta la conciencia cultural y ambiental

6. Reduce la ansiedad de los estudiantes y los ayuda a sentirse más relajados
7. Es bueno para contextos multiculturales debido a su lenguaje universal
8. Ofrece un mundo a veces ficticio, a veces real, pero siempre interesante

Esta hipermedialidad se presenta como una herramienta prometedora para fomentar tanto la lectura crítica como la comprensión lectora, punto central de este trabajo que busca desarrollar una aproximación teórica y didáctica destinada a fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de la básica primaria de la Institución Educativa San Agustín en Colombia. Se hace hincapié en la importancia de cultivar las competencias fundamentales necesarias para la formación de lectores críticos en esta sociedad contemporánea y plural, con la capacidad de descomponer y analizar críticamente los aspectos culturales e ideológicos presentes en el discurso escrito como elemento esencial para el pleno ejercicio de la ciudadanía, tal como lo destaca Cassany (2006).

Proceso de lectura y comprensión lectora

En la perspectiva de profundizar en los conocimientos actuales sobre la comprensión de textos escritos, es esencial considerar las teorías implícitas que los lectores tienen sobre diversos aspectos de la vida cotidiana, por lo que Graesser, Singer y Trabasso (1994) han conceptualizado estas teorías como constructos epistémicos de representación de la realidad. En otras palabras, los individuos sostienen creencias y suposiciones que influyen en su toma de decisiones y acciones en múltiples ámbitos, teorías implícitas que se aplican a la lectura, ya que los lectores poseen concepciones preexistentes sobre cómo se construye el significado de un texto.

La relevancia de la comprensión textual como teoría, radica en su capacidad para influir en las estrategias de lectura que los individuos adoptan, pues si alguien cree que un texto es confiable y objetivo, es más probable que lo lea de manera diferente a alguien que considera que el texto tiene un sesgo o una agenda oculta. Por tanto, la comprensión es esencial para entender por qué los lectores interpretan los textos de diferentes maneras.

Dentro del campo de la psicología cognitiva, la obra de Kintsch (2002) ha contribuido significativamente a la comprensión de la lectura como proceso, autor que

propone un modelo de procesamiento de información, centrado en la importancia de la construcción activa del significado durante la lectura. Según este modelo, los lectores utilizan su conocimiento previo y contextual para procesar y comprender un texto, enfatizando la interacción entre el texto y el lector como elementos clave en el proceso de comprensión. Mientras que, la obra de Kintsch (2008) pone énfasis en la categoría de los “modelos mentales”, que los lectores construyen mientras leen, los cuales son representaciones de la información contenida en el texto que ayuda a los lectores a organizar y recordar la información de manera efectiva, siendo preciso que quien lee sea activo y en su enfoque de la lectura.

En adición, Cassany (2006) menciona la importancia de las estrategias lectoras en la comprensión textual y cómo estas varían según el nivel de competencia lectora de un individuo, sobre todo, porque los lectores experimentados tienden a utilizar estrategias más efectivas y reflexivas, como la anticipación, la inferencia y la monitorización de la comprensión, mientras que, los lectores menos experimentados pueden depender en exceso de la decodificación literal de las palabras, lo que limita su capacidad para comprender textos más complejos.

Es importante destacar que los principales estudios sobre comprensión lectora o textual, así como de los factores que inciden en la experiencia lectora se han desarrollado en el marco de la investigación psicolingüística, centrando su atención en los procesos cognitivos y lingüísticos específicos que intervienen en la comprensión de un texto. De esta manera, las teorías se han orientado a la identificación de elementos como la coherencia semántica y sintáctica; la macro y microestructura de un texto como es el caso de los estudios realizados por Van Dijk (1995), o en el caso de la generación de inferencias y la caracterización de ellas de autores como Graesser, Singer y Trabasso (1994) y Colomer y Camps (1996).

Al mismo tiempo, una serie de estudios han enfatizado la importancia del desarrollo de estrategias lectoras cognitivas y metacognitivas en los estudiantes y su incidencia en la competencia lectora, como es el caso de las propuestas de Peronard (2005). Desde esta perspectiva, la comprensión lectora (también denominada comprensión de textos), se conceptualiza como un proceso cognitivo intencionado en el cual el lector elabora una interpretación y una representación mental de los significados

textuales, basándose en la información del texto y en sus conocimientos previos, de acuerdo con un objetivo de lectura, tal y como lo aseguran autores como Kintsch (2008).

En este sentido, surge un apoyo a la enseñanza desde las apuestas y perspectivas de autores como Van Dijck (2016), en un común denominador defienden a los medios como todos los materiales, objetos, equipos o aparatos tecnológicos, espacios y lugares de interés social y cultural, programas o itinerarios medioambientales como parte de una realidad comunicativa, en el que se explica, que los medios educativos de tipo didáctico-pedagógico son los elementos empleados por el docente para facilitar y conducir la enseñanza de la lectura, los cuales deben ser seleccionados adecuadamente para que contribuyan a lograr un mejor aprendizaje.

Esta realidad de la enseñanza, considera una conexión curricular que conecta la activación del estudiante hacia el aprendizaje desde la intencionalidad que tiene el maestro alrededor del acto comunicativo, el contexto y el estudiantado, en la cual, se hace necesario la puesta en escena de experiencias y conocimientos previos, enfatizando en que el sistema cognitivo del individuo hace especial atención en el lenguaje, pues a través de él se responde a un reconocimiento del mundo como proceso interactivo, en el que la manifestación lingüística inherente a cualquier contacto social, forma parte del reconocimiento propio y el de los demás (Reimers y Chung, 2016).

Es por ello, que el docente debe propiciar una buena relación de los estudiantes con las 4 funciones del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir. Estas son esenciales para involucrarlos en los procesos de aprendizaje de la comprensión lectora, de manera que los estudiantes puedan formular de manera adecuada mensajes a partir de varias fuentes y luego concluir las ideas. Es así, que del proceso de aprendizaje de la lectura se desprende una efectividad relacionada con la capacidad de las personas de comprender, interpretar e interactuar, por lo que la etapa de retroalimentación es vital en el conjunto comunicativo, y se constituye en un factor crucial en cada espacio de la organización educativa y tiene gran importancia para el logro de metas de la enseñanza para cultivar un espíritu de equipo, bajo una visión común en la que se gestionan comportamientos que corresponden a los objetivos comunes de la enseñanza.

Esta idea se asocia a las características de las teorías implícitas sobre la comprensión textual y la comprensión lectora, en las que se ha identificado la teoría lineal

(Gough, 1994), la teoría interactiva (Van Dijk y Kintsch, 1983), la teoría transaccional (Rosenblatt, 2005) y la teoría literaria descrita por Makuc (2009). En el caso de la teoría lineal y la interactiva tienen como un denominador el enfoque teórico y conceptual de la enseñanza, en el que el primero aboga por una Concepción del proceso perceptual directo y ordenado como secuencia lógica en la lectura, la cual parte de la decodificación y traducción a un código oral. Mientras que, en la teoría interactiva, fundamentalmente se busca una asociación entre la codificación y la comprensión del habla en la mente del lector lo que permite una transformación de los signos y significados de los mismos, en ese ejercicio del reconocimiento de la palabra escrita.

Por su parte, la teoría literaria vincula la capacidad cognitiva del sujeto para explorar el texto desde la decodificación como elemento básico y su significado, pero en relación con el entorno textual y la capacidad imaginativa del individuo y las conexiones que éste realice con su vida cotidiana y la realidad. Esto en aras de comprender que existen estados afectivos y actitudinales que implícitamente llevan a la posibilidad de realizar una comprensión de lo que se lee, pero también en comparación con lecturas previas e identificadores de la realidad que se involucran en el análisis literario y transaccional.

Se debe asentar entonces, que la enseñanza de la comprensión de lectura es una práctica social compleja que implica un hacer, un trabajo, un oficio, que se desarrolla desde marcos de significaciones valorativas, entendidas como práctica social institucionalizada y, por tanto, inscrita en políticas educativas, en los planes institucionales, en los programas de estudio y en el currículo, para ser llevada a cabo por los docentes en las aulas, a través de sus acciones prácticas educativas, en la cual las acciones y definiciones teórico-didácticas fundamentadas en la hipermedialidad pueden variar según el contexto de aula, por lo que resultan preciso determinar los fundamentos tecno-pedagógicos que hacen presencia en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora mediada por las TIC en docentes de la básica primaria.

La comprensión lectora en el proceso comunicativo

La lectura es un proceso de comunicación dinámica e interactiva que incluye conocimientos, habilidades y estrategias que las personas adquieren según sus

experiencias y mediante la interacción con otros sujetos, según lo expone la teoría sociolingüística (Salvador y Lacruz, 2015). Pero no sólo es una capacidad de decodificación de signos escritos adquirida en las etapas iniciales del aprendizaje, sino un proceso intelectual y cognitivo complejo de naturaleza lingüística, en el que cada lector aporta su propia construcción de sentido, adquiriendo nuevo conocimiento a través de la comprensión, atribución de significación e interpretación del texto (Cárdenas y Castro, 2020).

Desde una perspectiva teórica psicolingüística, la lectura puede entenderse como un proceso que se desarrolla en el contexto de la evolución social, cultural y biológica de un individuo. Estos procesos cognitivos son fundamentales para el aprendizaje a lo largo de las diferentes etapas de la educación. En este sentido, la adquisición de competencia lectora se define como la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos. Esta habilidad tiene como objetivo principal permitir que el lector adquiera conocimientos, habilidades y prácticas sociales a lo largo de su vida. Estos recursos comunicativos y herramientas lingüísticas son esenciales para enfrentar la complejidad comunicativa de la sociedad moderna. Por consiguiente, los sistemas educativos se centran en el desarrollo de estas competencias (Canales et al., 2014).

De esta manera, se considera que el desarrollo de la comprensión lectora como uno de los recursos más importantes dentro de la construcción del conocimiento, se asocia también con el desarrollo social e implica la mejora en las capacidades cognitivas del individuo, lo que enriquece su nivel intelectual, además de proporcionar una mejor comprensión de todos aquellos eventos problemáticos que influyen decididamente en las actitudes y comportamientos del individuo (Duran y Gómez, 2019). Así pues, Mistianah (2017) expresa que la comprensión lectora desde el ámbito educativo requiere de un paso por diferentes etapas educativas en las que su relevancia como herramienta generadora de comunicación y conocimiento, revela unas implicaciones en el desempeño académico cuando los resultados en los estudiantes frente a la comprensión lectora disminuyen.

Tradicionalmente, la comprensión lectora ha sido soporte del crecimiento de la sociedad de la información (Alshargabi, 2017), pero en atención al desarrollo y uso generalizado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación-TIC hace que las

competencias comunicativas se vean relegadas a la rigurosidad soportada desde la perspectiva académica (Engin, 2019), por lo que algunos estudios revelan como el comportamiento lector en relación con el aprendizaje y la comprensión lectora hace que las TIC fomenten dicho hábito, que para el caso de los estudiantes de la Educación Básica Primaria, no hay una preferencia desde este punto de vista (Supriyono y Wardono, 2019), puesto que la lectura de textos impresos o en papel es mayor que aquella que se da a través de recursos educativos virtuales o digitales, lo que la usabilidad de libros electrónicos no es de un alto consumo como se presume.

De acuerdo con Manrique (2020), la comprensión lectora incorpora procesos cognitivos de alta complejidad en el ser humano, a través de los cuales la educación incorpora un repertorio de fundamentos didácticos que le permitan al estudiante alcanzar dichas capacidades. Es importante destacar que, surgen diferentes visiones del fenómeno en torno a los participantes del escenario educativo, ya que una cosa es definir la comprensión lectora y otra cosa es caracterizarla desde la perspectiva del sujeto o sujetos del aprendizaje (Mendoza, 2021), en la que el docente y el estudiante requieren de un modelo de interacción para aprender, por lo que se requiere también revisar el tema de los pre-conceptos, conceptos y contextos (Sulayvar, 2018).

Así pues, de acuerdo con Duran y Gómez (2019) para efectos de este trabajo la lectura es concebida como: “(...) una acción intencional y deliberada de construcción de sentido, en la que (en virtud de una serie de estrategias oportunas) el sujeto logra integrar la información del texto escrito con sus propios esquemas de conocimiento” (p. 55). Dicha pretensión desde la perspectiva de Cassany (2011), aboga por una definición en la que leer se concibe como: “ (...) una actividad social, que varía en cada lugar y época. Los escritos y las prácticas lectoras modelan en parte nuestro estilo de vida, al mismo tiempo que nuestro día a día y la organización social de nuestro entorno influyen en las prácticas lectoras” (p. 353).

Aquí es preciso considerar lo comentado por Arnaiz y Arias (2017), quienes la circunscriben como actividad social, en el que la estructuración de habilidades lectoras enfocadas en la comprensión textual en estudiantes de educación básica se supedita a un mundo moderno en el que existe una variedad de materiales sobre los que se realiza algún tipo de lectura, lo que vuelve imprescindible el desarrollo de una persona y va más

allá del leer para aprender, pues se trata hoy en día de interés, placer personal y crecimiento intelectual.

Además del enfoque de Cassany y Castellà (2011), la comprensión lectora no solo estimula las facultades intelectuales y promueve la lógica de pensamiento, sino que también proporciona acceso a información sobre el entorno, transforma el conocimiento y fomenta la máxima Popperiana de tolerancia y responsabilidad intelectual al acercarse a la diversidad y diferencia de las cosas, lo que es fundamental para el desarrollo educativo y la vida en sociedad. En términos de aprendizaje, Acevedo et al. (2017) señalan que la lectura es una actividad de aprendizaje que implica reconocer un corpus escrito en la enseñanza tradicional, junto con el complejo proceso de identificación mental en el que se construye el significado de las palabras. Sin embargo, la base ontológica, epistemológica y axiológica de la enseñanza por parte del docente es fundamental para estructurar habilidades lectoras a través de la comprensión lectora, lo que transforma la actividad en un proceso transversal que interpreta la realidad con relación al entorno educativo.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación-TIC y el enfoque hipermedial.

La sociedad del conocimiento ha venido experimentando transformaciones a nivel global gracias a la estructura brindada por la revolución tecnológica, la cual se ha convertido en el centro de la organización de la información pasando a ser una nueva tendencia dialógica de la economía, el saber y el saber hacer en diferentes escenarios del contexto educacional. Esta evolución comunicativa de la humanidad ha establecido un desarrollo económico, social, cultural y educativo heterogéneo, pues a través de ella, se alude una diversidad étnica y cultural que promueve una interculturalidad de la mano del conocimiento para poner en escena diferentes enfoques pedagógicos, en el ánimo de dar respuesta a las necesidades de las comunidades.

Distintos autores como Scolari (2010) reconocen la centralidad del discurso mediático sobre su potencial para comprender las actuales mutaciones del sistema de medios, traslapando a lo pedagógico por la relevancia en el tratamiento focalizado de algunas dimensiones como puede ser lo social-institucional, lo psicológico, entre otras.

Para el caso particular de la educación básica, plantea cómo se hacen propuestas focalizadas o centradas en algunas dimensiones que resultan preponderantes por sobre otras, señalando la necesidad de que lo pedagógico resulte el eje organizador de la institución y la propuesta que nuclea y articula todas las dimensiones presentes, proponiendo de este modo lo que denomina un modelo tecnológico integralmente educativo.

El uso de las TIC en los diferentes niveles educativos va variando en función de las características de los estudiantes y las competencias que se pretenden alcanzar. Así, algunas características como la edad, capacidad cognitiva, nivel cultural, intereses, tiempo disponible, etc. propician diferentes estrategias en cuanto a la implementación de las tecnologías como la hipermedia atendiendo a las diferentes modalidades de enseñanza y de aprendizaje. La palabra hipermedia surge de la contracción entre las palabras *hipertexto* y *multimedia*. Un hipertexto es un “una colección de textos simples a través de los cuales es posible “navegar”, es decir, explorar datos e información” (Ariza y Andrada, 2008) o bien una estructura que organiza la información en forma “multisecuencial” (Lamarca, 2006). Al respecto, Lamarca (2006) define hipermedia como “una red hipertextual que incluye no sólo texto, sino también: imágenes, audio, vídeo, etc. (multimedia)”.

Los sistemas hipermediales para la enseñanza y el aprendizaje advierten sobre los aspectos que deben cuidarse para poder aprovechar su potencial y sobre algunos riesgos que se corren, principalmente la posibilidad de caer en el denominado utopismo tecnológico. Es por ello, se recomienda utilizar las tecnologías hipermedia para mejorar, en algún aspecto, presentaciones magistrales, promover la visualización, pero sin aprovechar la interactividad que ofrecen los recursos digitales.

De esta forma, la intención de la presente investigación, se basa en que el conocimiento científico ha creado la posibilidad de explorar un escenario natural en el que se suceden fenómenos que necesariamente pueden representar explicaciones formales basadas en factores educativos, que de manera correspondiente o comparativa, pueden hallar referencias categóricas frente a cuestionamientos diseñados en estudios diversos, y con los cuales la práctica del maestro se ve enrutada a contribuir

selectivamente a la conformación de estructuras teóricas, para ofrecer a la educación elementos que puedan subsanar las debilidades que existen en la práctica educativa.

CAPÍTULO III

ASPECTOS METODOLÓGICOS

En este capítulo se presentan los aspectos del método relacionados con el enfoque de investigación cualitativa, los cuales tuvieron como escenario de investigación la Institución Educativa San Agustín del municipio de Samaná (Caldas), con la participación de informantes clave, específicamente docentes de quinto grado de básica primaria. Se describen, además, las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de información en este estudio, junto con el procedimiento de análisis y los criterios de rigor científico aplicados en la investigación.

Sustento epistémico

Berger y Luckman (2003), quienes representan el interpretativismo, tuvieron como objetivo descubrir los motivos, intenciones y hechos que los individuos repiten de forma objetivada en la vida cotidiana. La importancia del sujeto de conocimiento en la construcción del objeto de estudio aparece precisamente cuando se trata de seleccionar la porción de realidad a investigar, por lo que el interpretativismo busca descubrir los motivos, las intenciones, la forma de vida y todas aquellas circunstancias que dan sentido a una determinada acción o acontecimiento, razón por la que a través de este sustento epistémico, es posible comprender las razones o motivos de los individuos y explicar sus acciones en un sentido cotidiano.

La elección de adoptar el interpretativismo como base epistémica en esta investigación se basa en una serie de consideraciones fundamentales. La primera, es que el investigador, en su búsqueda por comprender y explicar fenómenos sociales y humanos complejos, reconoce la importancia de centrarse en la subjetividad y la interpretación individual, perspectiva que le permitió explorar cómo las personas atribuyen significados a su entorno, sus experiencias y sus interacciones sociales. Desde un enfoque interpretativo, el investigador valora la necesidad de contextualizar la realidad, y precia que las interpretaciones de los individuos se vean influenciadas por su contexto cultural, social y personal, lo que contribuyó a la comprensión contextual, esencial para obtener una visión más completa y precisa de los fenómenos estudiados.

Además, el investigador reconoce la diversidad cultural y la variabilidad en las interpretaciones y significados atribuidos por diferentes grupos sociales, cuestión valiosa al investigar temas relacionados con la multiculturalidad y la coexistencia de diversas perspectivas culturales. Por tanto, la comprensión de los textos, caso de la enseñanza de la lectura en la básica primaria de la Institución Educativa San Agustín, Colombia, el enfoque hipermedial ha permitido la integración de materiales y ejemplos relacionados con la realidad local, cultural y social.

Una de las razones fundamentales para fundamentar el estudio en el paradigma interpretativo radicó en su capacidad para capturar la complejidad inherente a muchos fenómenos sociales y humanos, donde la realidad no se reduce a una única interpretación, sino que abarca múltiples perspectivas y dimensiones, sobre la base de procesos y experiencias individuales inherentemente subjetivos y contextualmente contruidos, enfoque que se alinea naturalmente con la reflexividad y la crítica en el proceso de investigación.

Naturaleza de la investigación

La investigación desarrollada, de enfoque cualitativo, permitió al investigador en ciencias de la educación dedicar un espacio significativo a la indagación en el ámbito pedagógico y educativo, el cual facilitó el establecimiento de una conexión integral entre la teoría y la práctica, con el objetivo de descubrir y comprender la realidad natural que tiene lugar en el contexto del aula de la institución educativa seleccionada como escenario de estudio. De esta manera, se analizaron los eventos que ocurren en torno a las personas involucradas en el entorno de investigación, con lo que se busca una interpretación más rica y detallada de las dinámicas presentes (Martínez, 2006).

El enfoque cualitativo de la investigación resultó esencial para desarrollar una aproximación teórico-didáctica que contribuyó a fortalecer la comprensión lectora en la educación básica primaria de la Institución Educativa San Agustín, en Colombia, desde un enfoque hipermedial. Dicho enfoque cualitativo permitió explorar y describir los fenómenos educativos de manera contextualizada y detallada, así como comprender las interacciones y procesos inherentes a la experiencia de los estudiantes dentro de un entorno de aprendizaje mediado por recursos digitales. Este proceso de comprensión en

profundidad fue fundamental para captar la complejidad de las experiencias de aprendizaje y los desafíos asociados al desarrollo de la comprensión lectora en un contexto hipermedial.

Además, la investigación cualitativa brindó la posibilidad de generar hallazgos relevantes sobre los cuales se pudo reflexionar para proponer estrategias de mejora en la enseñanza y en el aprendizaje de la comprensión lectora, que junto a la combinación del enfoque teórico con la práctica educativa permitió obtener una visión holística y multidimensional de los fenómenos estudiados, ofreciendo perspectivas enriquecedoras para el diseño de intervenciones didácticas orientadas a fomentar el uso efectivo de recursos hipermediales en la enseñanza de la comprensión lectora. De esta manera, la investigación aportó un fundamento sólido para implementar prácticas pedagógicas que integren la tecnología de manera significativa en la educación básica primaria.

Método

La comprensión de los paradigmas de investigación fue esencial para definir y profundizar en el método que marcó la elaboración de este estudio desde lo hermenéutico-interpretativo, lo cual fue clave para el entendimiento de los fenómenos investigados y su articulación con la realidad educativa, lo que resultó fundamental para el desarrollo de este estudio en un contexto donde los participantes buscan una transformación formativa de la enseñanza de la lectura. Este aspecto facilitó una aproximación teórico-didáctica orientada a fortalecer la comprensión lectora en la educación básica primaria, bajo un enfoque hipermedial en la enseñanza. Por ello, en esta investigación, el método utilizado fue el hermenéutico-interpretativo, apoyado en la teoría fundamentada, que, de acuerdo con Hernández et al. (2018), “(...) no pretende hacer generalizaciones a partir de los resultados obtenidos, pues se apoya en la elaboración de una descripción ideográfica, con profundidad, es decir, en forma tal que el objeto estudiado queda claramente individualizado” (p. 216).

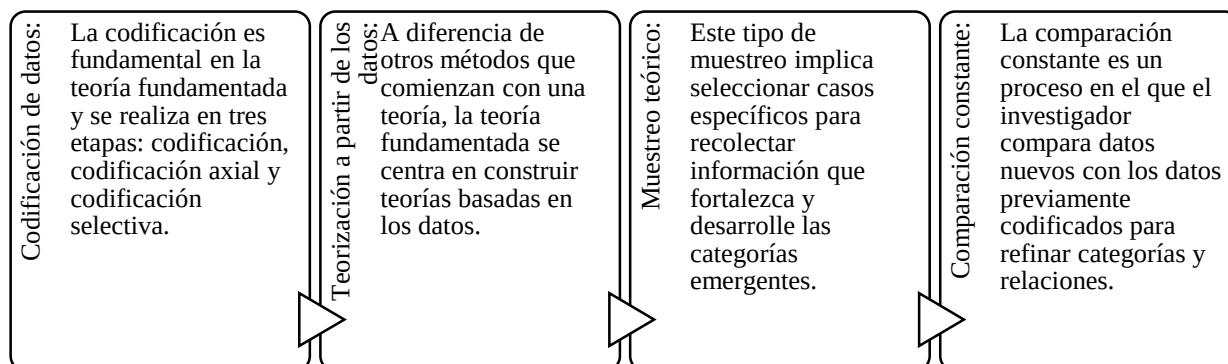
En el modelo investigativo de las ciencias sociales, resulta imperativo describir el método hermenéutico-interpretativo planteado por Gadamer (1977), quien hizo referencia al desarrollo de una experiencia filosófica de la interpretación y comprensión de todo lo que rodea al sujeto, insistiendo en el desarrollo del pensamiento humano

desde la totalidad de su experiencia, así como en la necesidad de descubrir la naturaleza de la comprensión humana mediante un enfoque de verdad y método. Según este enfoque, la interpretación de un texto debe evitar ambigüedades y limitaciones derivadas de malos hábitos mentales, centrándose en el contenido del texto y en lo que realmente quería expresar.

Por lo tanto, el método de teoría fundamentada fue necesario para generar una aproximación teórico-didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora desde el enfoque hipermedial de la enseñanza en la educación básica primaria de la Institución Educativa San Agustín, Colombia, ya que permitió comprender, a partir de los datos recopilados durante la investigación, cómo los estudiantes interactúan con los recursos hipermediales y cómo construyen el significado en ese entorno. Así, se logró identificar patrones emergentes y conceptos clave a partir de la información recabada, lo cual contribuyó a la generación de una teoría fundamentada en la realidad, lo cual permitió al investigador ajustar continuamente el enfoque y explorar nuevas preguntas o categorías a medida que surgen en el proceso.

Figura 1

Aspectos clave de la Teoría Fundamentada



Descripción del escenario de la investigación

El escenario de estudio fue la Institución Educativa San Agustín, la cual fue aprobada por la Resolución N° 10642-6 del 27 de diciembre de 2018, con el código DANE 117662002792 y el código ICFES 006858. Esta institución contaba con una profundización en el área de informática y adoptaba modelos educativos flexibles para

ofrecer una educación incluyente a niños, niñas, jóvenes y adultos del municipio de Samaná, en el departamento de Caldas. La institución se enfoca en brindar oportunidades de formación a diversas poblaciones para atender sus necesidades y particularidades, y así garantizar un acceso equitativo a la educación.

La Institución Educativa San Agustín en su recorrido histórico ha buscado una formación integral que abarcara el saber, el saber hacer y el saber ser, con el objetivo de contribuir al desempeño académico, productivo y al progreso de la comunidad. Esta orientación formativa se centró en el desarrollo de competencias no solo académicas, sino también socioemocionales y éticas, para promover así un crecimiento integral en sus estudiantes. A través de la apropiación de modelos educativos flexibles, la institución impulsó procesos de enseñanza y aprendizaje que permiten a los estudiantes alcanzar su máximo potencial y aportar al desarrollo sostenible y al bienestar de la comunidad en general.

Informantes

Para Martínez (2006), los informantes clave son el conjunto de personas seleccionadas intencionalmente por el investigador dentro de un estudio, quienes aportan de forma individual o colectiva la información requerida para la estructuración de los resultados y el análisis del proceso investigativo. En el caso de la presente investigación, se seleccionó a cinco docentes de quinto grado de la Educación Básica Primaria en la Institución Educativa San Agustín como informantes clave, siguiendo un criterio de selección específico. Las docentes que participaron en el estudio como informantes clave siendo la totalidad de género femenino, con edades que oscilan entre los 25 y 45 años, de las cuales, dos cuentan con formación de licenciatura, dos con maestría y una con doctorado. La experiencia docente de los informantes clave abarca un rango de entre cinco y 15 años de dedicación exclusiva a la educación.

Etapas de la Investigación

Las etapas que conformaron la presente investigación bajo el enfoque cualitativo se relacionan con los propósitos específicos, los cuales dieron paso al desarrollo de cada fase, así:

Fase 1. Determinar los fundamentos pedagógicos que hacen presencia en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora en la básica primaria de la Institución Educativa San Agustín, Colombia.

Fase 2. Develar como es la enseñanza de la comprensión lectora de docentes de la básica primaria de la Institución Educativa San Agustín, Colombia.

Fase 3. Establecer los aportes teóricos y didácticos para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de la básica primaria de la Institución Educativa San Agustín.

En este estudio, cada etapa del método de teoría fundamentada se implementó de manera estructurada para construir una teoría coherente a partir de la información obtenida. En primer lugar, la codificación de datos fue un proceso esencial que se desarrolló en tres etapas: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. La codificación abierta consistió en identificar conceptos iniciales y clasificar los datos en categorías generales, proporcionando una base organizativa. Luego, en la codificación axial, se establecieron relaciones entre estas categorías, lo que permitió estructurar los datos en función de patrones y conexiones. Finalmente, en la codificación selectiva, se integraron las categorías más relevantes, lo que permitió formar una teoría sustantiva a partir de los hallazgos, lo que orientó el análisis hacia el núcleo de los fenómenos observados.

La siguiente etapa, teorización a partir de la información recolectada, fue clave para el desarrollo de una teoría fundamentada en evidencia empírica en lugar de teorías preexistentes, en el que a diferencia de otros métodos que se apoyan en marcos teóricos previos, la teoría fundamentada permitió que los conceptos emergieran directamente del contexto y de las experiencias de los participantes, lo cual fue valioso para descubrir dinámicas inesperadas y construir interpretaciones auténticas y relevantes. Por su lado, el muestreo teórico desempeñó un papel central en el fortalecimiento de las categorías emergentes, por lo que luego de seleccionar casos de manera aleatoria, el muestreo teórico dirigió la recolección de información hacia casos específicos que enriquecieran y desarrollaran aún más las categorías identificadas en la codificación.

Por último, la comparación constante fue un proceso que permitió asegurar la coherencia y precisión de las categorías, donde a través de la comparación continua

entre datos nuevos y aquellos previamente codificados, el investigador pudo ajustar y refinar las relaciones y conceptos emergentes. Este método de verificación continua contribuyó a la construcción de una teoría validada constantemente como estrategia de análisis que sustentó la teoría generada, asegurando que reflejara fielmente los fenómenos observados en el estudio.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

De acuerdo con Hernández et al. (2018) la definición de técnicas e instrumentos suelen estar acorde con la intencionalidad investigativa, en la que se puede hacer uso de técnicas como la entrevista y la observación. Para el caso de la presente investigación, se utilizaron como técnicas la entrevista y la observación directa, en el que los instrumentos de manera respectiva: el guion de entrevista estructurada y la guía de observación directa, orientaron a la obtención de información (ver tabla 1).

Tabla 1
Técnicas e instrumentos

Propósitos	Técnica	Instrumento
Determinar los fundamentos tecno-pedagógicos que hacen presencia en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora desde el enfoque hipermedial en la básica primaria de la Institución Educativa San Agustín, Colombia.	Entrevista	Guion de entrevista semiestructurada
Develar como es la enseñanza de la comprensión lectora mediada por las TIC en docentes de la básica primaria de la Institución Educativa San Agustín, Colombia.	Observación	Guion de observación participante
Establecer los aportes teóricos y didácticos para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de la básica primaria de la Institución Educativa San Agustín.	Triangulación	Fuentes de información

Entrevista.

En estudios cualitativos en educación, la entrevista es una técnica de recopilación de información que se utiliza para obtener información detallada y significativa sobre las experiencias, percepciones, opiniones y puntos de vista de los participantes. Es una herramienta importante para explorar en profundidad los temas de investigación y comprender las perspectivas de los individuos involucrados en el contexto educativo, la cual generalmente se lleva a cabo en forma de una conversación estructurada entre el

investigador y el participante. En este estudio, la investigadora formuló preguntas abiertas y flexibles dentro de un instrumento validado por expertos, el cual al ser aplicado permitió al participante expresar sus ideas y experiencias de manera libre y detallada. A diferencia de las entrevistas estructuradas, las de tipo semiestructurado permiten una exploración más profunda y una comprensión más rica de los fenómenos educativos, a través de la interacción con el investigador, a través de las cuales se exploran temas relevantes para comprender mejor los aspectos de un escenario formativo y generar conocimiento significativo en el campo de la educación (Hernández et al., 2018).

Guion de entrevista semiestructurada.

El proceso de construcción del guion de entrevista semiestructurada partió de considerar la naturaleza de la investigación y experiencia de la investigadora para plasmar preguntas que se orientaran a la obtención de información de acuerdo con los propósitos específicos del estudio. De esta manera, se realizó un primer acercamiento al entendimiento de la realidad bajo estudio y se complementó con la perspectiva teórica de la comprensión lectora y su articulación con las tecnologías de la información y la comunicación, resultando un primer borrador que fue revisado por la directora de tesis, quién en su experiencia realizó sugerencias y ajustes pertinentes que llevaron a tener una segunda versión del instrumento. Posteriormente, este fue sometido a la evaluación de pares expertos, quienes a través de un proceso minucioso y de alta rigurosidad llevó al ajuste final del instrumento y a su aplicación. La entrevista aplicada fue validada y se presenta en el Anexo A.

El proceso se desarrolló en varias etapas clave que garantizaron la integridad y efectividad de la técnica:

Trabajo de campo e ingreso al campo: Antes de iniciar las entrevistas, se realizó un proceso de reconocimiento del contexto educativo. Este acercamiento incluyó la identificación de los actores principales, el establecimiento de contacto con las autoridades del lugar y la familiarización con la cultura organizacional de la institución educativa. De este modo, se buscó asegurar un ambiente de confianza y respeto hacia los informantes.

Solicitud a los informantes: Se gestionaron las autorizaciones correspondientes con los directivos de la institución y se solicitó formalmente la participación de los informantes. A cada participante se le explicó el objetivo de la investigación, la importancia de su contribución, y se garantizó la confidencialidad y anonimato de sus respuestas. Una vez obtenidos los consentimientos informados, se procedió a coordinar los encuentros en horarios que no interfirieran con sus actividades.

Creación de un ambiente adecuado para la entrevista: Para propiciar un ambiente cómodo y seguro, se seleccionaron espacios tranquilos y privados dentro de la institución, lo cual permitió que los participantes se sintieran relajados y en confianza para expresar sus experiencias y opiniones sin interrupciones. También se cuidó que el tono de la entrevista fuera respetuoso y empático, fomentando así una relación de confianza entre investigador y entrevistado.

Observación participante.

La técnica de observación participante es un enfoque de investigación ampliamente utilizado en diversas disciplinas sociales y científicas, tales como la antropología, la sociología y la psicología, entre otras. Esta técnica consiste en que el investigador se involucrara activamente en la situación o contexto que está estudiando, con lo que se adopta un papel tanto de observador como de participante, lo cual le permite obtener una perspectiva más profunda y detallada del fenómeno analizado. Según mencionan Hernández et al. (2018), el investigador no solo observa de manera pasiva, sino que, en algunos casos, interactúa directamente con los participantes, con lo que se favorece así la comprensión de las dinámicas internas del grupo y el análisis de los significados culturales y sociales compartidos por los actores involucrados. Esta técnica exige un equilibrio entre la implicación del investigador y la objetividad necesaria para interpretar la información de manera rigurosa. En lugar de limitarse a observar pasivamente, el investigador se sumerge en el entorno y las actividades de los sujetos de estudio para comprender su comportamiento, interacciones sociales, valores y normas culturales desde una perspectiva interna, lo que implica que el investigador pase un tiempo considerable en el campo con los participantes, realizando entrevistas y tareas similares (Hernández et al., 2018).

Guion de observación participante.

La observación, como complemento a la entrevista, se realizó de forma no participativa y en un ambiente natural, es decir, en los mismos espacios educativos en los que se desarrollaban las actividades habituales. La investigadora mantuvo una actitud discreta y respetuosa, en el que se registró detalladamente comportamientos, interacciones y dinámicas del contexto que pudieran aportar información valiosa al estudio. La guía de observación aplicada fue validada y se presenta en el Anexo B.

La elaboración de la guía de observación directa siguió un proceso estructurado y riguroso, en el que se consideró tanto la naturaleza de la investigación como los objetivos específicos de análisis en el contexto educativo.

Construcción inicial de la guía: En primer lugar, se realizó un análisis detallado de los objetivos del estudio, lo cual permitió identificar los aspectos clave que debían observarse para obtener información relevante y significativa. Se integraron categorías de observación centradas en la comprensión lectora y su interacción con las tecnologías de la información y comunicación, con el propósito de explorar cómo estos elementos impactan en el proceso de aprendizaje. Este primer esquema de observación reflejó la experiencia de la investigadora y sus conocimientos en el campo, garantizando un enfoque detallado y pertinente.

Primera revisión y ajustes: La primera versión de la guía fue revisada por la directora de tesis, quien, a partir de su experiencia y conocimiento en el área, aportó observaciones para mejorar la precisión y claridad de los ítems. Se realizaron ajustes en el lenguaje y en la estructuración de las categorías, para orientar la guía hacia una recolección de información más sistemática y alineada con los propósitos investigativos.

Evaluación de pares expertos: Posteriormente, la guía de observación fue sometida a una evaluación de validez por parte de un panel de expertos en educación y metodología de investigación cualitativa. Estos especialistas analizaron cada uno de los ítems con minuciosidad, con lo que se asegura la pertinencia y claridad de los indicadores, así como su adecuación al contexto educativo específico del estudio. Las sugerencias realizadas permitieron refinar aún más el instrumento, asegurando su validez de contenido y relevancia para captar de forma precisa los fenómenos observables.

Versión final de la guía y aplicación: Tras incorporar las recomendaciones de los pares expertos, se obtuvo la versión final de la guía de observación directa, la cual fue considerada adecuada para el contexto de investigación. Este proceso garantizó que el instrumento fuese coherente con los objetivos del estudio y facilitara una observación directa profunda y precisa de las dinámicas educativas relacionadas con la comprensión lectora y el uso de TIC, generando datos sólidos y confiables para el análisis posterior.

Validación de instrumentos

El proceso de validación de la entrevista semiestructurada en este estudio se realizó de manera exhaustiva para garantizar la calidad y pertinencia del instrumento, enfocado en explorar los fundamentos tecno-pedagógicos en la enseñanza de la comprensión lectora desde el enfoque hipermedial en la educación básica primaria. Inicialmente, se diseñó un conjunto de preguntas abiertas que abordaban las dimensiones clave de la comprensión lectora y su integración con tecnologías hipermediales. Posteriormente, este primer borrador fue sometido a la revisión de dos expertas con alto reconocimiento académico y formación postdoctoral en el ámbito educativo. Estas expertas examinaron cada pregunta, aportando sugerencias y ajustes para mejorar la claridad, coherencia y alineación con los objetivos específicos del estudio. Sus recomendaciones permitieron fortalecer el instrumento, asegurando que las preguntas facilitaran una exploración profunda y significativa del fenómeno estudiado.

De igual modo, la guía de observación directa fue validada cuidadosamente para asegurar su adecuación en el análisis de las prácticas de comprensión lectora mediadas por tecnologías en el contexto educativo de la institución San Agustín. Las dos expertas revisaron cada categoría y criterio de observación, evaluando la pertinencia de cada elemento en relación con el enfoque hipermedial y la capacidad del instrumento para captar las interacciones y dinámicas presentes en el aula. Tras la evaluación de las doctoras, se hicieron ajustes específicos en el lenguaje y en la estructura de las categorías, lo que permitió optimizar el instrumento para registrar de manera precisa los comportamientos y estrategias pedagógicas observadas. Este proceso de validación, basado en el conocimiento experto, garantizó que la guía de observación fuese un recurso confiable y relevante para develar cómo se desarrolla la comprensión lectora en

un entorno mediado por tecnologías. La evidencia de validación se presenta en el Anexo D.

Procedimiento de análisis de la información

Para Strauss y Corbin (2016) el concepto de teoría se refiere a un conjunto de categorías, temas y conceptos que están adecuadamente contruidos y relacionados de manera sistemática, de tal manera que posibilitan la explicación y la predicción de algún fenómeno de interés. La teoría fundamentada tiene como procedimiento fundamental para el análisis de los datos el método comparativo constante por medio del cual el investigador codifica y analiza los datos de manera simultánea para el desarrollo progresivo de ideas teóricas que tengan una estrecha correspondencia con los datos, mediante la puesta en escena de cuatro etapas: La comparación de incidentes aplicables a cada categoría, la integración de las categorías y sus propiedades, la delimitación de la teoría y la escritura de la teoría (Glasser y Strauss, 1967).

Este método de análisis, que contribuye al desarrollo de una teoría fundamentada en los datos, se basa en un proceso de codificación que se divide en tres fases: abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin (2016). De acuerdo con Vivar et al. (2010), el procedimiento debe considerar:

La codificación abierta consiste en dividir y codificar los datos en conceptos y categorías. Durante esta etapa de análisis, el investigador codifica los distintos incidentes en categorías. Posteriormente, se lleva a cabo la codificación axial que consiste en comparar los nuevos datos con las categorías resultantes de anteriores comparaciones. Al relacionar las categorías entre sí, se elaboraron hipótesis. Cuando las relaciones establecidas son insuficientes, se continúa con el muestreo teórico a la búsqueda de nuevos casos que aporten más información y permitan explicar los conceptos y precisar la teoría. Se continúa la codificación selectiva que consiste en integrar las categorías para reducir el número de conceptos y delimitar así la teoría. Por lo tanto, la codificación selectiva guía al investigador en la selección de la categoría central, es decir aquella categoría que por su centralidad explica y da sentido a todos los datos y sus relaciones, y por lo tanto explica el patrón de comportamiento social objeto de estudio. (p. 285)

Es importante destacar que, en los estudios cualitativos, tanto la recolección como el análisis de los datos se realizan de manera simultánea. Esto se hace con el propósito de detectar posibles brechas en la información recopilada que necesiten una investigación más profunda. Asimismo, se busca utilizar el muestreo y la saturación

teórica para explorar las categorías que emergen durante el estudio, con el fin de generar nuevas teorías e ideas.

Criterios de rigor científico

El desarrollo de este estudio tuvo en cuenta los criterios éticos para investigadores educativos mencionados por Mckernan (2010), los cuales están relacionados con la responsabilidad que tiene el investigador educativo frente a la comunidad escolar y otros investigadores sobre la importancia del estudio y la presentación de los resultados de su investigación en la comunidad o escenario en el que fueron realizados a fin de introducir mejoras dentro del proyecto educativo que se tenga en las instituciones que participaron en el estudio. Este autor también menciona que el respeto a la propiedad intelectual es uno de los elementos clave dentro del desarrollo de un proceso de investigación, no solo en términos del reconocimiento de autores dentro del escrito, sino también de las ideas propias las cuales deben contar con el nivel de aceptación al lenguaje de la comunidad científica. En este sentido, la evaluación de similitud en la plataforma Turnitin® evidenció un 5%, tal y como se evidencia en la captura de pantalla del anexo C.

Por otro lado, ciertos criterios de rigor científico han sido presentados por autores como Sandín (2003), quién ha hecho énfasis en dos criterios esenciales. El primero de ellos relacionado con *la confidencialidad*, en donde se pone de presente la necesidad de generar una protección de la identidad del participante y más si se trata de menores de edad o jóvenes, y salvaguardar sus aportes solo para el propósito ilustrativo de la investigación. El segundo aspecto, está vinculado con *el criterio de validez* mencionado por Guba y Lincoln (2002), mediante los cuales es posible concebir que una investigación pueda responder puntualmente a las formulaciones que ha planteado, de manera que todos los esfuerzos metodológicos y de indagación construyan una identidad investigativa que lleve a la percepción de que lo realizado es coherente con el fenómeno educativo planteado, y que no existe una manipulación de la información o del tratamiento de los datos.

La relevancia y utilidad del concepto de validez en la investigación cualitativa ha sido objeto de debate frecuente, y aunque en la investigación cuantitativa la validez está relacionada con la precisión, relevancia y confiabilidad de la medición, en la investigación

cualitativa no se busca medir sino comprender, representar o explicar algo, generalmente algún fenómeno social bastante complejo en el que tiene cabida la escena educativa. Así, el concepto de validez no encaja bien en el paradigma de la investigación cualitativa, originado como lo hace en la tradición positivista pero muchos investigadores cualitativos como Denzin y Lincoln (2008) continúan apoyando su relevancia.

Claramente, en la investigación cualitativa, un relato es válido si representa con precisión aquellas características de los fenómenos que pretende describir, explicar o teorizar como aseguran Strauss y Corbin (2016). Por tanto, la presente investigación por su naturaleza cualitativa evidenció un nivel de claridad, coherencia y confiabilidad en la recopilación de datos a partir de los aportes que se generaron con los informantes en el proceso de entrevistas, razón por la cual el guion de entrevista semiestructurada y la observación participante se sometieron a la evaluación de expertos para garantizar su validez antes de su aplicación.

CAPITULO IV

HALLAZGOS DEL ESTUDIO

En el marco de una investigación cualitativa, el presente capítulo de hallazgos representa un pilar esencial para comprender los resultados obtenidos y el sentido que estos le otorgan al problema investigado. Sobre la base de lo mencionado en Hernández et al. (2018), este capítulo expone los descubrimientos específicos que emergen del análisis de la información para articularla de manera coherente el proceso de construcción teórica desarrollado a lo largo del estudio. Esta sección, por tanto, es clave para consolidar el valor científico de la investigación, ya que permite presentar cómo las categorías y conceptos principales han sido construidos mediante un análisis minucioso y riguroso de la realidad estudiada, siguiendo un enfoque inductivo característico de los métodos cualitativos.

La importancia de los hallazgos en la investigación cualitativa se realiza aún más al considerar el uso de la teoría fundamentada y la técnica de comparación constante, métodos que permiten una mayor profundidad interpretativa. La teoría fundamentada, como detallan Denzin y Lincoln (2008), es un enfoque metodológico que facilita la construcción de teorías emergentes a partir de los datos recolectados en lugar de aplicar teorías preexistentes. Este proceso permite que los hallazgos se fundamenten directamente en el contexto estudiado, para otorgar una mayor validez a las interpretaciones realizadas. En este sentido, el capítulo de hallazgos se convierte en un espacio en el cual las interpretaciones teóricas emergen directamente de la experiencia y las voces de los participantes, dándole una riqueza única al análisis.

Así pues, la técnica de comparación constante es fundamental en la organización y análisis de la información en la teoría fundamentada, la cual, como señalan Denzin y Lincoln (2008), implica un proceso iterativo en el que se comparan continuamente segmentos de datos para identificar patrones y relaciones entre categorías o conceptos emergentes. De esta manera, la aplicación de esta técnica permitió la estructuración clara de las categorías y subcategorías que reflejan el fenómeno estudiado. Además, facilitó el desarrollo de conceptos más abstractos, al verificar constantemente que cada

categoría estuviera sólidamente respaldada por la evidencia, para potenciar la validez interna del estudio, lo que refuerza la credibilidad de los hallazgos presentados.

Por otra parte, la articulación de los hallazgos en el capítulo correspondiente es clave para establecer la conexión entre los datos empíricos y la teoría emergente. Hernández et al. (2018) han señalado enfáticamente que no se trata de presentar solo las categorías generadas, sino también las relaciones entre estas, lo que evidencia cómo los patrones observados contribuyen a construir una aproximación teórica que responde al propósito de la investigación. Así, se ofrece una descripción detallada de los descubrimientos, aportando una interpretación fundamentada que enriquece la comprensión del fenómeno, mostrando la relevancia de los métodos cualitativos.

En consecuencia, la importancia de estos hallazgos en busca de generar una aproximación teórica y didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora a través del componente hipermedial en la educación primaria de la Institución Educativa San Agustín (Colombia), radica en la capacidad para fundamentar una interpretación pedagógica que responde a las necesidades actuales de la educación en comprensión lectora, en tanto que permiten construir un modelo contextualizado y empírico. Para comprender la relevancia de estos hallazgos, es importante considerar el contexto actual de la calidad educativa en Colombia, por ejemplo, Albornoz (2018) señala que los desafíos en la calidad educativa de América Latina, y específicamente en Colombia, están relacionados con la necesidad de implementar prácticas pedagógicas que se adapten a las nuevas demandas tecnológicas y a la alfabetización digital. En este sentido, un estudio orientado a mejorar la comprensión lectora mediante recursos hipermediales se alinea con estos desafíos al explorar formas innovadoras de enseñanza. Por tanto, los hallazgos generados en esta investigación informan sobre las particularidades del proceso de lectura en el contexto digital, y así identificar cómo el componente hipermedial puede ser un facilitador en el aprendizaje en la promoción de un ambiente de lectura multimodal que involucra a los estudiantes de manera interactiva.

La lectura crítica, tal como la exploran Álvarez et al. (2020), es una competencia clave que permite a los estudiantes evaluar, reflexionar y cuestionar la información, habilidades que resultan esenciales en el uso de contenidos hipermediales. En este sentido, los hallazgos obtenidos contribuyen a una comprensión teórica del proceso

lector, y dan una perspectiva didáctica sobre cómo las herramientas digitales y los recursos hipermediales pueden potenciar estas competencias. Adicionalmente, los hallazgos de esta investigación ayudan a comprender cómo las prácticas pedagógicas pueden adaptarse al contexto histórico y cultural del entorno escolar colombiano, ya que, según Beltrán (2018), la práctica pedagógica es una herramienta fundamental para dar una mirada histórica y comprender la evolución de la enseñanza en Colombia, lo cual señala la importancia de contar con datos empíricos que reflejen los retos y oportunidades específicos en el contexto de la Institución Educativa San Agustín, permeada por la profunda tradición pedagógica local y las transformaciones que esta ha experimentado.

El método de comparación constante fue clave en esta investigación, donde se compararon continuamente los nuevos datos con los previamente recolectados para identificar patrones, similitudes y diferencias en las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora desde el enfoque hipermedial en la Institución Educativa San Agustín. Durante este proceso, se desarrollaron códigos iniciales que luego se refinaron y agruparon en categorías más amplias, permitiendo que las teorías emergieran directamente de los datos empíricos relacionados con los fundamentos tecnopedagógicos y las estrategias de enseñanza mediadas por TIC.

El proceso se desarrolló en varias etapas interrelacionadas que respondieron a los propósitos de la investigación: primero, la codificación abierta, donde se identificaron conceptos iniciales sobre la enseñanza de la comprensión lectora y el uso de herramientas hipermediales; segundo, la codificación axial, donde se establecieron relaciones entre las categorías identificadas en las prácticas docentes y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de quinto grado; y finalmente, la codificación selectiva, donde se integraron y refinaron las categorías para formar una aproximación teórico-didáctica coherente que fortaleciera la comprensión lectora desde el enfoque hipermedial. Finalmente, Se realiza una codificación de los participantes con la letra D, seguido de un número identificador para la presentación de la información recopilada. un recurso didáctico que potencia la comprensión lectora en los estudiantes de básica primaria.

Sistema de categorías emergentes

En el desarrollo de esta investigación sobre la comprensión lectora desde el enfoque hipermedial, la organización y análisis de los hallazgos siguió un riguroso proceso hermenéutico fundamentado en la propuesta metodológica de Strauss y Corbin (2016). El procedimiento analítico inició con la estructuración sistemática de la información recolectada en la Institución Educativa San Agustín, en el que la información fue organizada jerárquicamente en tres niveles de abstracción: códigos iniciales que capturaron las entrevistas y observaciones realizadas sobre las prácticas docentes y experiencias de aprendizaje, las dimensiones y subcategorías que agruparon estos códigos en conjuntos temáticos relacionados con los fundamentos tecno-pedagógicos, y categorías más amplias que permitieron una comprensión integral del fenómeno de la enseñanza de la comprensión lectora mediada por TIC. Este proceso de clasificación y organización se realizó identificando patrones, correspondencias y elementos comunes derivados de la entrevista que permitieron configurar unidades significativas de análisis alineadas con los propósitos de la investigación, tal y como se presenta en la tabla 2.

Tabla 2
Sistematización de la entrevista

Códigos	Dimensiones	Subcategorías	Categorías
Conocimiento académico Futuro académico Prosecución académica Fracaso escolar Conocimiento del mundo Eje transversal para el aprendizaje Función de la lectura	Base del conocimiento	Medio de aprendizaje	Perspectivas docentes sobre la comprensión lectora en la escuela
Comunicación escrita Comunicación oral	Competencia comunicativa	Mejora de procesos	
Habilidades cognitivas Pensamiento crítico	Desarrollo de capacidades		
Transversalidad Mediación Ambiente pedagógico Modelo conductista Pedagogía activa Práctica docente	Pedagogía docente		

Necesidades estudiantiles Diagnóstico Adecuación de los medios y recursos	Organización de la enseñanza		
Variedad de textos Textos narrativos La cartilla La guía El libro	Tipologías textuales	El docente	
Los Derechos Básicos de aprendizaje Estándares de competencias Contexto del estudiante Competencias previas. Motivación Concentración Cultura lectora.	Lineamientos curriculares Dificultades del estudiante		Proceso de comprensión lectora
		Limitaciones	
Estrategias de lectura Formación docente Actualización docente Recursos de lectura La tecnología Predicción Conocimiento Previo	Dificultades del docente Dificultades del Contexto escolar Antes de la lectura		
Ideas Principales Inferencia Subrayado	Durante la lectura	Estrategias de lectura	
Escritura Discusión La pregunta	Después de la lectura		
Niveles de comprensión Progresión lectora	Avance lector		
La imagen Lectura en voz alta	Práctica lectora	Actividades	
El dibujo Grupo	Consolidación lectora		Acciones didácticas en el aula
La cartelera Fichas de resumen Material impreso Pizarrón Objetos didácticos	Recursos didácticos analógicos		
		Recursos didácticos	
Video La película Podcast Audios Video beam Material multimedia	Recursos didácticos tecnológicos		

En su organización, se evidencia un proceso riguroso de análisis que parte desde elementos específicos hasta llegar a constructos más abstractos y comprensivos, en el que las categorías principales identificadas fueron: “Perspectivas docentes sobre la comprensión lectora en la escuela”, “El docente”, “Proceso de comprensión lectora”, “Limitaciones”, “Estrategias de lectura”, “Acciones didácticas en el aula” y “Recursos didácticos”. Cada una de estas categorías se desglosa en subcategorías y sus respectivas dimensiones que profundizan en aspectos específicos del fenómeno estudiado. Particularmente, los testimonios de los informantes, identificados con la letra “D” (Docente), fueron fundamentales para la construcción de esta matriz. Por ejemplo, cuando D1 expresa su perspectiva sobre la comprensión lectora como base del conocimiento, esto se codifica y se incorpora en la subcategoría correspondiente, permitiendo mantener el anonimato de los participantes mientras se preservaba la autenticidad de sus aportaciones.

La obtención de estos hallazgos refleja un proceso metodológico claro y bien estructurado, mostrando una progresión lógica desde aspectos más concretos (códigos) hasta constructos más abstractos (categorías), lo que facilita la comprensión de las interrelaciones entre los diferentes elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora, siendo relevante la inclusión de aspectos tecnológicos en la categoría de recursos didácticos, lo que se alinea con el enfoque hipermedial de la investigación. La descripción y análisis, aun cuando fue un proceso inductivo, para facilitar la lectura se presenta desde las categorías, subcategorías con sus correspondientes dimensiones y códigos.

Categoría: Perspectivas docentes sobre la comprensión lectora en la escuela

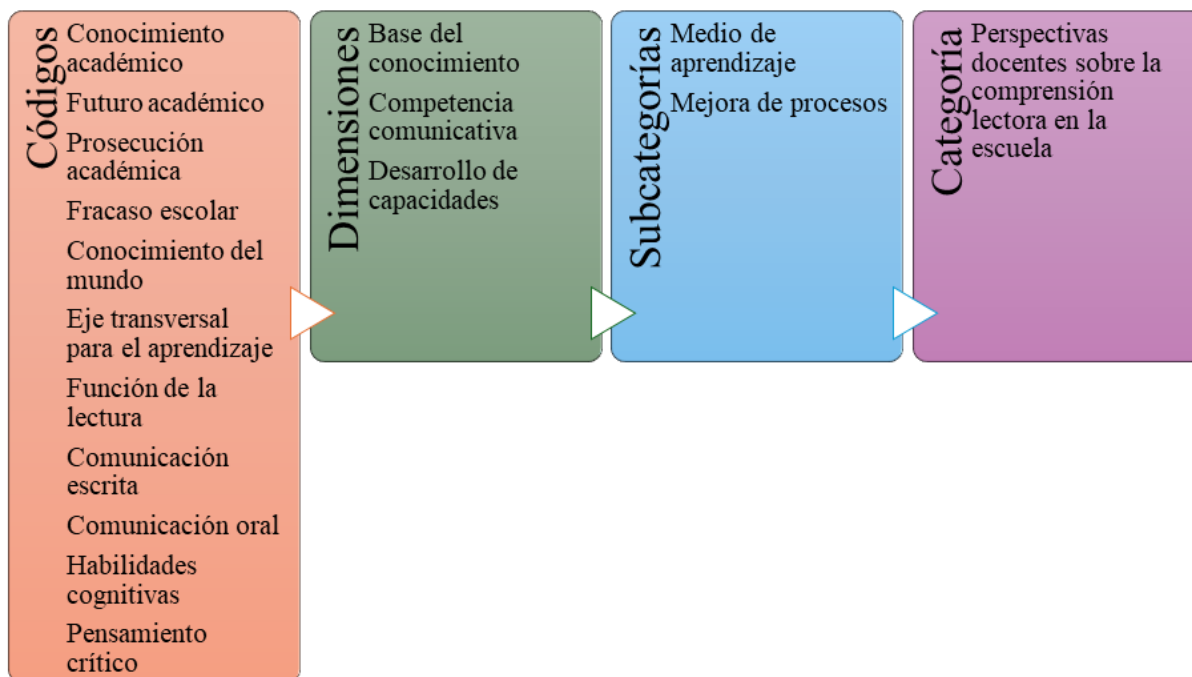
En consonancia con esta categoría, Cassany y Castellà (2011) conceptualizan la comprensión lectora como una práctica social situada que requiere no solo el dominio de habilidades cognitivas, sino también el desarrollo de competencias socioculturales que permiten al lector interpretar los textos desde su contexto particular. Por su parte, Díaz et al. (2024) la definen como un proceso metacognitivo multinivel que involucra la activación de conocimientos previos, la generación de inferencias y la autorregulación

del aprendizaje, especialmente en entornos digitales donde la multimodalidad exige nuevas estrategias de procesamiento de la información.

Se entiende aquí, que la comprensión lectora se concibe como un proceso cognitivo complejo y dinámico que trasciende la simple decodificación de símbolos escritos, para convertirse en una experiencia interactiva donde el lector construye significados a partir de múltiples niveles de interpretación. En el contexto hipermedial, esta comprensión se enriquece al incorporar diversos formatos y modalidades de presentación de la información, permitiendo que los estudiantes desarrollen habilidades de navegación, selección y análisis crítico de contenidos en diferentes soportes digitales, lo que resulta en una comprensión más profunda y contextualizada del texto. Esta categoría emerge de las subcategorías: *Medio de aprendizaje* con su dimensión *base del conocimiento* y la subcategoría *Mejora de procesos* con las dimensiones *competencia comunicativa* y *desarrollo de capacidades* como se puede observar en la figura 2.

Figura 2

Perspectivas docentes sobre la comprensión lectora en la escuela



Subcategoría: Medios de aprendizaje

La dimensión “base del conocimiento” se comprende como el cimiento fundamental sobre el cual se construye el desarrollo cognitivo, cultural y académico del individuo. Esta dimensión abarca tanto el dominio de saberes disciplinares específicos como la capacidad de proyectar dicho conocimiento hacia el futuro académico y profesional del estudiante. En este sentido, el conocimiento académico no solo constituye un acervo de contenidos, sino también una herramienta que habilita la prosecución académica previene el fracaso escolar y promueve el aprendizaje continuo. Además, se extiende hacia el conocimiento del mundo, el cual se vincula directamente con las competencias necesarias para interpretar y participar en el entorno globalizado. Desde una perspectiva transversal, la función de la lectura se erige como un eje clave para articular estos componentes, ya que facilita tanto la adquisición como la integración de saberes, transformándose en una habilidad instrumental y estratégica para el aprendizaje significativo.

Según Díaz et al. (2024), la base del conocimiento debe concebirse como un constructo dinámico que integra saberes teóricos y prácticos, permitiendo al estudiante reflexionar sobre su realidad e intervenir en ella de manera crítica. Por su parte, Valverde y González (2024) argumentan que esta dimensión trasciende el ámbito individual, al configurarse como un elemento mediador en la construcción de sociedades más equitativas y sostenibles, donde el conocimiento actúa como un vehículo de transformación social. En conjunto, estas aproximaciones destacan la importancia de estructurar procesos educativos que fortalezcan esta base, garantizando su impacto en el desarrollo integral del individuo y en la cohesión social.

De esta manera, esta subcategoría tiene una dimensión de base de conocimiento que emerge desde los códigos: *conocimiento académico, futuro académico, prosecución académica, fracaso escolar, conocimiento del mundo, eje transversal para el aprendizaje, función de la lectura, comunicación escrita, comunicación oral, habilidades cognitivas y pensamiento crítico*. La figura 3 muestra el sistema de códigos y la subcategoría emergente que los representa.

Figura 3
Medio de aprendizaje



En la presente subcategoría, el “conocimiento académico” emerge como un código significativo que representa el conjunto de saberes estructurados y sistemáticos que los estudiantes adquieren y desarrollan en el entorno escolar. Este conocimiento se caracteriza por su naturaleza formal y organizada, que permite a los educandos construir marcos conceptuales para la comprensión y aplicación de diversos contenidos curriculares, especialmente cuando estos son mediados por recursos hipermediales en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Díaz y Hernández (2002) conceptualizan el conocimiento académico como una construcción social sistematizada que trasciende la mera acumulación de información, constituyéndose en un entramado de conceptos, procedimientos y actitudes que el estudiante integra a sus estructuras cognitivas a través de experiencias educativas significativas. En el marco de la subcategoría “medio de aprendizaje”, el conocimiento académico de la comprensión lectora cobra especial relevancia para los docentes al fungir como el sustrato sobre el cual los diferentes medios y recursos pedagógicos actúan como catalizadores del aprendizaje, facilitando la transformación de la

información en conocimiento significativo y aplicable. Sobre el particular, los participantes refirieron:

La comprensión lectora es fundamental ya que les permite a los estudiantes, comprender, estructurar y reestructurar cualquier conocimiento que se esté generando (D 1). Se debe leer, comprender y seguir instrucciones, siendo la comprensión lectora la base del trabajo y de la fluidez de las clases y del proceso académico en general (D 2). Hay que entender que la utilidad o importancia que tiene es amplia para cualquier aspecto que tenga que ver con la vida académica del estudiante... (D 3). Tiene una gran importancia porque es la base para el aprendizaje en todas las materias. (D 4)

Al analizar las opiniones expresadas por los docentes respecto a la comprensión lectora, se evidencia un consenso significativo sobre su papel fundamental como eje articulador del proceso educativo. Estas percepciones reflejan una comprensión profunda de la naturaleza transversal de la comprensión lectora en el ámbito académico, donde resulta particularmente significativo cómo los docentes coinciden en señalarla más que una habilidad instrumental, y más cercano a una competencia estructural que sustenta el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción del conocimiento en todas las áreas del saber. La visión holística que presentan los educadores, al vincular la comprensión lectora con la capacidad de estructurar y reestructurar el conocimiento, así como su impacto en la fluidez del proceso académico, sugiere una concepción moderna y pertinente que se alinea con las demandas educativas de la actualidad.

El segundo código “futuro académico”, emerge como un elemento prospectivo que representa la proyección del desarrollo educativo de los estudiantes, particularmente en la transición crítica entre la básica primaria y los niveles superiores de formación, el cual adquiere especial relevancia al considerar cómo las competencias y habilidades desarrolladas en los primeros años de escolaridad, especialmente aquellas relacionadas con la comprensión lectora en entornos hipermediales, constituyen la base fundamental para el éxito académico posterior.

Según Cruz et al. (2020) el futuro académico debe entenderse como un constructo multidimensional que engloba no solo la progresión escolar del estudiante, sino también el desarrollo de competencias metacognitivas y habilidades de aprendizaje autónomo que serán cruciales en niveles educativos superiores. En el contexto de la subcategoría se configura como un horizonte que orienta la selección y aplicación de recursos y estrategias pedagógicas, donde los medios digitales y tradicionales se integran para

construir bases sólidas que faciliten la adaptación y el éxito en etapas posteriores de la formación académica. A continuación, las palabras de una de las docentes sobre este aspecto:

Más cuando se tratan de estudiantes en básica primaria de donde estructura todas estas cosas le van a permitir entender el futuro académico... Nos remitimos al paso de la básica primaria de la básica secundaria. (D 3)

Esto resulta significativo observar cómo en la respuesta de D3, quien establece una clara conexión entre la estructuración de aprendizajes en la básica primaria y su impacto en el futuro desarrollo académico del estudiante. Esta visión refleja una comprensión profunda de la naturaleza secuencial y acumulativa del aprendizaje, donde cada etapa educativa construye sobre los cimientos establecidos en las anteriores, en el que, la mención específica de la transición entre la básica primaria y la secundaria revela un punto crítico en la trayectoria educativa, donde las competencias fundamentales, especialmente aquellas relacionadas con la comprensión lectora y el manejo de diferentes medios de aprendizaje, se tornan clave para garantizar una progresión académica exitosa.

En cuanto al tercer código “fracaso escolar”, este representa el proceso en el cual los estudiantes enfrentan dificultades significativas para alcanzar el éxito académico, afectando su rendimiento y progresión en el sistema educativo, manifestando principalmente cuando los estudiantes presentan limitaciones en la comprensión lectora, lo cual impacta su capacidad para desenvolverse adecuadamente en las actividades académicas. Así pues, el fracaso escolar no se limita solo a la repetición de un curso o a la pérdida de interés en el ámbito escolar, sino que se convierte en un obstáculo para el desarrollo de competencias fundamentales en los estudiantes de básica primaria, especialmente en una institución donde el enfoque hipermedial busca potenciar el aprendizaje a través de tecnologías digitales y recursos interactivos.

Desde el enfoque de Szareski y Marín (2017), el fracaso escolar es conceptualizado como la incapacidad del sistema educativo para adaptarse a las necesidades individuales y contextuales del estudiante, lo cual genera un distanciamiento entre las expectativas institucionales y el desarrollo real de los estudiantes. Este concepto es relevante para el estudio, ya que el fracaso escolar puede estar influenciado por la falta de herramientas que permitan a los alumnos integrar las

habilidades de comprensión lectora en un entorno hipermedial. Dentro de la subcategoría esto resalta cómo el uso de medios digitales y enfoques hipermediales puede actuar tanto como facilitador como limitante en el proceso de aprendizaje, dependiendo de la preparación de los docentes y la accesibilidad de los recursos. Por lo tanto, el fracaso escolar en este contexto podría entenderse como un fenómeno que emerge cuando los medios tecnológicos no logran fortalecer las competencias lectoescritoras, sino que, por el contrario, terminan exacerbando las dificultades en estudiantes con habilidades débiles en comprensión lectora. Sobre ello, los docentes aportaron:

Si la comprensión lectora no está inmersa en los procesos académicos estos siempre irán hacia al fracaso, ya que cuando el estudiante no entiende lo que debe hacer se va generando en el fracaso y pereza frente al área del conocimiento (D 1). Si no tienen claro lo que es la comprensión de un texto y no lo practican va a ser muy difícil que tengan éxito de ahí en adelante o por lo menos se les va a dificultar mucho. (D 3)

En las opiniones de los docentes se percibe una preocupación compartida sobre el papel central de la comprensión lectora en el éxito académico general de los estudiantes, haciéndose hincapié en que la comprensión lectora es esencial en los procesos académicos, ya que, sin ella, los estudiantes se enfrentan a la frustración y al desinterés en áreas específicas del conocimiento. De igual manera, se expresa que la falta de práctica en la comprensión lectora puede dificultar el éxito futuro de los estudiantes, reflexiones que destacan la importancia de consolidar estrategias de enseñanza que integren la comprensión lectora como una habilidad transversal y esencial en el uso de medios hipermediales. En lugar de asumir que la tecnología por sí sola mejorará la comprensión lectora, es fundamental establecer un enfoque pedagógico que guíe a los estudiantes en el uso crítico y significativo de los recursos digitales para potenciar su aprendizaje.

El cuarto código “Conocimiento del mundo” hace referencia al proceso mediante el cual los estudiantes desarrollan una comprensión amplia y crítica de la realidad que los rodea a través de la lectura, lo que permite a los estudiantes interpretar, cuestionar y relacionarse con diferentes aspectos de su entorno social, cultural y personal. En la Institución Educativa San Agustín, esto adquiere un significado particular, debido a que la lectura mediada por tecnologías digitales y recursos interactivos se convierte en una ventana hacia diversas realidades y perspectivas. De este modo, la comprensión lectora

resulta ser una habilidad académica y una herramienta que amplía los horizontes de los estudiantes y los conecta con el mundo más allá de su experiencia inmediata.

De acuerdo con Cassany (2006), el conocimiento del mundo a través de la lectura implica que los lectores entiendan el significado de las palabras y puedan relacionar los textos con sus experiencias y conocimientos previos, contribuyendo a construir significados profundos y personales. Este autor plantea que la lectura efectiva incorpora la capacidad de contextualizar y conectar las ideas leídas con el mundo real, lo que enriquece la comprensión y dota a los estudiantes de una visión más completa y crítica de su entorno. En el marco de la subcategoría, su importancia parte en utilizar herramientas hipermediales como un medio para acceder a textos, como un recurso que facilita la construcción de conocimiento del mundo y como representación de información actual, que también invitan a explorar y relacionar el contenido con diversas realidades, promoviendo así un aprendizaje conectado con la realidad. Aportes de los docentes se muestran a continuación:

La enseñanza de la lectura adquiere una relevancia profunda y significativa en la realidad de los estudiantes, ya que les brinda las herramientas necesarias para desenvolverse en diversos contextos y expresar sus ideas de manera efectiva (D 1). Es clave para que el estudiante vea y entienda cómo es el mundo que lo rodea de manera más clara. Es importante reconocer que hay una diversidad de pensamientos y de reflejos y de historias en cada estudiante entonces el aprendizaje de la lectura y la enseñanza de la lectura en las aulas es clave para mostrarle al estudiante cuál.... cuál es ese aspecto relevante de la vida (D 3). Asimismo, la lectura amplía el horizonte de los estudiantes al exponerlos a diferentes realidades, culturas, historias y perspectivas. Les permite desarrollar empatía al comprender las experiencias de otras personas y les brinda herramientas para relacionarse de manera más efectiva con el mundo que les rodea (D 4). En este nivel educativo para que el estudiante se conecte con la realidad.... Para que el estudiante sepa y conozca de muchas cosas a través de los textos. (D 5)

Las opiniones de los docentes reflejan una visión unánime sobre el papel fundamental de la lectura en la formación del conocimiento del mundo, destacando a la lectura como medio para desenvolverse en distintos contextos, mientras que, se hace hincapié en que esta habilidad es esencial para que los estudiantes comprendan el mundo que los rodea. También se enfatiza en la lectura como vehículo de acceso a diversas culturas y realidades, desarrollando su empatía y su capacidad de relacionarse con otros. Finalmente, es claro que, la lectura es esencial en el espacio dedicado al

conocimiento de nuevas ideas y conceptos, por lo que, como investigadora, considero que estas perspectivas enfatizan la relevancia de implementar un enfoque pedagógico en el que la lectura, apoyada por medios hipermediales contribuya al aprendizaje académico y fomente en los estudiantes una visión crítica y empática del mundo.

El quinto código relacionado es “Eje transversal para el aprendizaje”, hace referencia a la comprensión lectora como una competencia central que impacta todos los ámbitos del aprendizaje en educación primaria, el cual actúa como una base sobre la que los estudiantes pueden construir conocimientos en diversas materias, desde matemáticas hasta ciencias sociales, al permitirles interpretar, analizar y aplicar información con mayor eficacia. En la institución se puede apreciar entonces, que existe la necesidad de integrar la lectura como una herramienta fundamental en el aprendizaje de todas las áreas, de modo que los estudiantes se beneficien de habilidades específicas de cada asignatura, al tiempo que desarrollan competencias globales para su vida diaria y escolar.

Según Solé (2012), la comprensión lectora debe ser vista como una competencia transversal que permea todas las áreas de aprendizaje y que es indispensable para la adquisición de conocimientos complejos. Esta autora argumenta que la lectura proporciona al estudiante una estructura cognitiva que facilita la interpretación de conceptos y problemas, convirtiéndose en un pilar para el desarrollo académico integral. En el contexto institucional de este estudio, los recursos digitales actúan como facilitadores para desarrollar esta competencia transversal en los estudiantes, integrando materiales interactivos y multimediales que refuerzan la comprensión lectora en diversas asignaturas. Por tanto, el eje transversal de la comprensión lectora, apoyado por medios hipermediales, potencia el aprendizaje en cada área específica, preparando a los estudiantes para enfrentar y comprender las complejidades del mundo real. Las opiniones de los docentes reflejan una visión compartida sobre la importancia de la comprensión lectora como eje transversal para el aprendizaje, así:

Cuando un estudiante entiende bien lo que lee, puede aplicarlo en muchas áreas diferentes. Por ejemplo, si aprende a leer bien en matemáticas, puede resolver problemas más fácilmente. Lo mismo sucede en ciencias o estudios sociales. Además, saber leer bien también ayuda en la vida diaria, como seguir instrucciones o entender noticias (D 1). La lectura es en definitiva el eje del

conocimiento y que la misma debe trabajarse sin distingo de materia, especialidad o características de una clase u otra. (D 2)

La referencia que se hace a la enseñanza de la habilidad lectora permite a los estudiantes aplicar lo aprendido en distintas áreas, lo cual facilita la resolución de problemas y ayuda a interpretar situaciones cotidianas. También se evidencia que la lectura constituye el eje central del conocimiento, siendo una competencia que debe desarrollarse sin importar la asignatura. De esta forma, como investigadora, considero que estas opiniones de los docentes resaltan la necesidad de implementar una estrategia educativa que utilice la lectura como un eje integrador, apoyada por recursos hipermediales, para fomentar el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias transferibles.

El último código relacionada con la subcategoría Medios de Aprendizaje es la “Función de la lectura”, la cual se refiere a los diversos roles que desempeña la lectura en el desarrollo académico y personal de los estudiantes. Para este estudio, la lectura no solo es una habilidad técnica, sino que cumple funciones esenciales como herramienta de aprendizaje, medio de exploración del mundo y canal de comunicación en múltiples contextos. En la Institución Educativa objeto de este estudio, el enfoque hipermedial se emplea para fortalecer la función de la lectura como dimensión en la que los estudiantes pueden aplicar los conocimientos adquiridos en todas las áreas del saber y utilizarlos para el aprendizaje transversal y el crecimiento personal.

Desde la perspectiva de Del Valle (2016), la lectura es un acto de conocimiento que va más allá de la decodificación de palabras; se trata de interpretar y comprender la realidad a través del texto, sosteniendo que esta permite a los individuos cuestionar y reflexionar sobre su entorno, volviéndose una herramienta de gestión de sus saberes. En el marco de este estudio, se aprecia la importancia de la función de la lectura en contextos hipermediales en el acceso a la información, en la diversificación de las formas en que los estudiantes interactúan y comprenden el contenido, y como medio para que los estudiantes desarrollen una comprensión profunda y crítica de su propio aprendizaje, y ayudando a los docentes a entender que es necesario extender una didáctica permeada por lo digital en el aula.

Las opiniones de los docentes señalan el valor de la lectura como herramienta fundamental para el desarrollo del conocimiento y la interacción en diversos escenarios

formativos y realidades, siendo parte de la capacidad para entender en cualquier área del conocimiento, otorgando al estudiante un alto porcentaje de las competencias necesarias para desenvolverse en múltiples ámbitos de la vida. De manera similar, se enfatiza esta idea al considerar la lectura como una herramienta que permite a los estudiantes aprender, explorar y comunicarse de manera efectiva. Como investigadora, considero que estas reflexiones ponen en evidencia la función versátil y esencial de la lectura en el proceso educativo, siendo precisa su promoción como una habilidad integral, facilitada por recursos hipermediales, para ayudar a los estudiantes a desarrollar un aprendizaje autónomo, crítico y aplicable en situaciones reales.

El medio de aprendizaje como subcategoría, junto con la base del conocimiento como dimensión, representan elementos fundamentales en el proceso educativo contemporáneo. Según Moreira y Rodríguez (2023), el medio de aprendizaje constituye el puente cognitivo que facilita la construcción del conocimiento, especialmente en entornos digitales donde la multimodalidad y la interactividad potencian las experiencias de aprendizaje. Por su parte, Valverde y González (2024) profundizan en la dimensión de la base del conocimiento, definiéndola como el conjunto estructurado de saberes previos y esquemas mentales que el estudiante posee y activa durante el proceso de aprendizaje, los cuales se expanden y reorganizan mediante la interacción con diversos medios y recursos educativos.

Desde una perspectiva integradora para este estudio, los medios y el aprendizaje se configuran como un ecosistema dinámico donde las herramientas tecnológicas y los recursos didácticos se entrelazan con los procesos cognitivos del estudiante para construir nuevos conocimientos. Esta interrelación se fundamenta en la base del conocimiento que actúa como un andamiaje cognitivo en constante evolución, permitiendo que los aprendices establezcan conexiones significativas entre sus saberes previos y la nueva información presentada a través de diferentes medios, lo que resulta en un aprendizaje más profundo y contextualizado.

De esta subcategoría emerge el concepto de ***medio de aprendizaje como perspectiva de la enseñanza en la comprensión lectora***, entendido como el conjunto de recursos, estrategias y contextos didácticos que favorecen la interacción significativa entre el estudiante y el texto, involucrando la creación de un entorno de aprendizaje que

facilita el acceso a contenidos escritos, y promueve la reflexión crítica y la metacognición. En este sentido, el medio de aprendizaje se convierte en un espacio dinámico en el cual los estudiantes desarrollan habilidades para interpretar, analizar y valorar la información, lo que les permite construir su propio entendimiento de los textos de manera autónoma. Este concepto resalta la importancia de un ambiente que fomente la adquisición de habilidades técnicas y el desarrollo de actitudes positivas hacia la lectura, reforzando la comprensión lectora como una competencia esencial para el aprendizaje integral.

Subcategoría: Mejora de procesos

En esta subcategoría, la primera dimensión “competencia comunicativa” se define como la capacidad integral del individuo para emplear de manera efectiva y adecuada los recursos del lenguaje en contextos diversos, abarcando tanto la comunicación oral como la escrita. Esta competencia implica no solo el dominio técnico de las estructuras lingüísticas, sino también el desarrollo de habilidades pragmáticas, sociolingüísticas y discursivas que permitan interactuar y construir significados de manera efectiva en situaciones concretas. La comunicación oral, caracterizada por su inmediatez y carácter interactivo, constituye un medio esencial para el intercambio de ideas, la negociación de significados y la resolución de conflictos en tiempo real. Por su parte, la comunicación escrita representa un vehículo para la reflexión, la construcción argumentativa y la perpetuación del conocimiento, demandando precisión y coherencia en la expresión de ideas complejas.

Según Díaz et al. (2024), la competencia comunicativa debe considerarse un eje transversal del proceso educativo, ya que potencia tanto el aprendizaje disciplinar como las habilidades sociales necesarias para una ciudadanía activa y crítica. En complemento, Valverde y González (2024) destacan su relevancia como herramienta transformadora que permite al sujeto interactuar con el entorno de manera ética y reflexiva, contribuyendo al desarrollo de comunidades más inclusivas y participativas. Por tanto, el fortalecimiento de esta dimensión en el ámbito educativo es fundamental para formar individuos capaces de construir puentes comunicativos y de actuar como agentes de cambio en sus contextos sociales y culturales.

Esta subcategoría tiene una dimensión denominada “competencia comunicativa” que emerge desde los códigos: *comunicación oral y comunicación escrita*, junto a la dimensión “desarrollo de capacidades”, que emerge desde los códigos: *habilidades cognitivas y pensamiento crítico*. La figura 4 muestra el sistema de códigos que forman las dimensiones y originan la subcategoría emergente que los representa.

El primer código de esta subcategoría denominado “comunicación oral”, se presenta como una manifestación fundamental de las competencias comunicativas, representando la capacidad de los estudiantes para expresar, construir y compartir significados a través del lenguaje hablado en el contexto del proceso de comprensión lectora mediado por recursos hipermediales. Esto adquiere relevancia en este estudio al evidenciar cómo los estudiantes articulan y expresan verbalmente su comprensión de los textos, estableciendo conexiones entre lo leído y su capacidad para comunicarlo efectivamente en el entorno educativo.

Figura 4
Mejora de procesos



De acuerdo con Garrán y Antolínez (2017), la comunicación oral se define como un proceso complejo de interacción social que trasciende la mera emisión de sonidos

articulados, constituyéndose en una práctica sociocultural que permite la construcción colectiva de significados y la negociación de sentidos en situaciones comunicativas específicas. Este proceso involucra aspectos lingüísticos, elementos paralingüísticos y extralingüísticos que enaltecen la expresión y comprensión de mensajes en el contexto educativo. Por tanto, la importancia de la comunicación oral se constituye al ser un indicador directo del progreso en la comprensión lectora y como una herramienta de verificación del aprendizaje, donde al fortalecerla se potencia la capacidad de los estudiantes para expresar su comprensión de los textos, argumentar sus interpretaciones y participar en diálogos constructivos sobre lo leído, proporcionando a los docentes a evaluar la efectividad de las estrategias implementadas y realizar ajustes metodológicos pertinentes, contribuyendo así al ciclo de mejora continua en el proceso de enseñanza. La voz de uno de los docentes se presenta a continuación:

Desde el momento en que un estudiante debe comunicar una idea, explicar un concepto o expresar sus deseos, la habilidad de leer y comprender textos se vuelve fundamental. (D 1)

La reflexión de lo anterior revela una comprensión profunda de la interdependencia entre las habilidades de lectura y la comunicación efectiva, razón por la cual, como investigadora, considero que esta observación destaca un aspecto fundamental del proceso educativo, pues la lectura no es un fin en sí mismo sino un medio para desarrollar capacidades comunicativas más amplias. De esta forma, cuando un estudiante logra explicar un concepto o comunicar una idea con claridad, está demostrando su comprensión del texto y capacidad para transformar ese conocimiento en un mensaje significativo para otros, relación simbiótica entre lectura y expresión oral que sugiere la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que integren ambas habilidades de manera consciente y sistemática, considerando que la capacidad de comunicar efectivamente lo comprendido es tanto un objetivo como un indicador del éxito en el proceso de comprensión lectora.

El segundo código de esta subcategoría “comunicación escrita”, se manifiesta en la investigación como un componente esencial de las competencias comunicativas, lo que representa la capacidad de los estudiantes para plasmar sus ideas, reflexiones y comprensiones a través del lenguaje escrito en el marco del proceso de comprensión lectora desde el enfoque hipermedial, siendo relevante en el estudio al evidenciar cómo

los estudiantes logran materializar su pensamiento y demostrar su comprensión textual mediante la producción escrita, con lo que se establece una relación directa entre la interpretación de los textos y su capacidad para expresarse de manera escrita.

Calkins y Ehrenworth (2016) conceptualizan la comunicación escrita como un proceso cognitivo complejo, definiéndola como una práctica social y cultural que implica la construcción y reconstrucción de significados a través de la palabra escrita. Las autoras enfatizan que este proceso involucra múltiples dimensiones, lo cual incluye la planificación, textualización y revisión, donde el escritor debe considerar tanto aspectos lingüísticos como contextuales para lograr una comunicación efectiva. De esta manera, la comunicación escrita se establece como un elemento fundamental dentro de esta subcategoría al funcionar como un instrumento de evaluación y seguimiento del desarrollo de la comprensión lectora, a través de la cual, los estudiantes evidencian su nivel de comprensión, su capacidad de análisis y su habilidad para reorganizar y presentar información de manera coherente. Sobre esto, se extrae la perspectiva de observación realizada a un docente, así:

[La comprensión lectora] También les ayuda a ampliar su vocabulario, mejorar su ortografía y gramática, y fortalecer su capacidad de expresión en la escritura... (D 4)

La observación del docente revela una comprensión integral de los beneficios concatenados que se derivan del fortalecimiento de la comprensión lectora. Esta perspectiva evidencia un aspecto esencial del desarrollo lingüístico: la naturaleza interrelacionada de las competencias comunicativas. La ampliación del vocabulario, el mejoramiento de la ortografía y gramática, y el fortalecimiento de la expresión escrita no son meros efectos colaterales de la comprensión lectora, sino resultados naturales de un proceso de aprendizaje holístico. Esta interconexión sugiere la importancia del avance en la enseñanza de la comprensión lectora para potenciar el desarrollo de habilidades de escritura más sofisticadas, respaldada en la necesidad de implementar enfoques didácticos que integren de manera explícita la lectura y la escritura como procesos complementarios y mutuamente enriquecedores.

Ahora bien, la dimensión “desarrollo de capacidades” se refiere al proceso educativo mediante el cual los individuos adquieren y perfeccionan habilidades cognitivas y pensamiento crítico, elementos esenciales para enfrentar los desafíos del conocimiento

y la vida en una sociedad compleja y cambiante. Las habilidades cognitivas, como la memoria, la atención, la resolución de problemas y el razonamiento, constituyen la base funcional para procesar información y generar aprendizajes significativos. Por su parte, el pensamiento crítico se caracteriza por su capacidad para analizar, evaluar y sintetizar información de manera reflexiva y autónoma, lo que permite la toma de decisiones fundamentadas y la solución de problemas en contextos diversos. Esta dimensión, por tanto, no solo promueve el desarrollo individual, sino que también fomenta una ciudadanía informada, ética y comprometida con su entorno.

Mego y Saldaña (2021) enfatizan que el desarrollo de capacidades debe integrarse de manera sistemática en el currículo, privilegiando estrategias pedagógicas que estimulen la reflexión, la creatividad y la transferencia de aprendizajes a situaciones reales. Asimismo, Facione y Gittens (2020) destacan que el pensamiento crítico es un componente indispensable para la formación de individuos capaces de discernir entre información válida y sesgada, contribuyendo al fortalecimiento de competencias ciudadanas y profesionales. En conjunto, estas perspectivas subrayan la importancia de construir experiencias educativas que trasciendan la mera acumulación de conocimientos, orientándose hacia la formación de sujetos críticos y autónomos que puedan contribuir activamente al progreso social y cultural.

El tercer código denominado “Habilidades cognitivas”, emerge en la investigación como un componente de la dimensión “desarrollo de capacidades”, representando el conjunto de procesos mentales que los estudiantes activan y fortalecen durante el ejercicio de la comprensión lectora en entornos hipermediales. Este adquiere particular relevancia en el estudio al evidenciar el fomento de diversas operaciones mentales en la enseñanza, tales como el análisis, la síntesis, la evaluación y el pensamiento crítico durante su interacción con los textos, configurando así un entramado de capacidades que potencian el proceso de comprensión lectora.

Según Mego y Saldaña (2021), las habilidades cognitivas constituyen un sistema dinámico de procesos mentales superiores que permiten al individuo procesar información, construir conocimiento y resolver problemas de manera efectiva. Los autores enfatizan que estas habilidades conforman una red interconectada de capacidades que incluyen la atención, la memoria, el razonamiento, la metacognición y

el pensamiento crítico, las cuales se desarrollan y refinan a través de la exposición a experiencias de aprendizaje significativas. De este modo, las habilidades cognitivas se posicionan como un elemento funcional dentro de la subcategoría al constituir tanto el medio como el fin del fortalecimiento de la comprensión lectora, siendo indicadores del progreso en el aprendizaje y herramientas para la construcción de nuevos conocimientos. Su desarrollo es clave para los docentes, ya que les permite identificar avances específicos en la capacidad de procesamiento de información de los estudiantes, ajustar las estrategias de enseñanza según los niveles de progreso observados, y establecer metas más precisas para el desarrollo cognitivo dentro del proceso de comprensión lectora mediado por recursos hipermediales. Al respecto, los docentes expusieron sus puntos de vista, así:

La lectura como herramienta de estimulación cerebral posee muchas bondades, desde la imaginación, la comprensión, el análisis y la misma memorización... (D 2). Cuando los estudiantes comprenden lo que leen, son capaces de absorber información, analizarla, reflexionar sobre ella y aplicarla en diferentes contextos (D 3). ...Les proporciona a los estudiantes la capacidad de discernir entre información relevante e irrelevante, evaluar la veracidad de las fuentes y formar opiniones fundamentadas. Estas habilidades son esenciales en un mundo cada vez más saturado de información, donde la capacidad de analizar y sintetizar textos es crucial para tomar decisiones. (D 4)

La reflexión sobre las opiniones de los docentes parte de entender el papel fundamental que juegan las habilidades cognitivas en el proceso de comprensión lectora, donde como investigadora, considero que estas perspectivas develan aspectos esenciales del desarrollo cognitivo en el contexto educativo actual, especialmente, cuando se enfatiza acertadamente la dimensión neurológica del proceso lector, destacando cómo la lectura activa múltiples funciones cerebrales que van desde la imaginación hasta la memorización. Por otra parte, señalar la importancia de la transferencia del aprendizaje, haciendo énfasis en la comprensión efectiva de la lectura permite aplicarla en diversos contextos. La aportación de los docentes resulta particularmente relevante en la era digital, al enfatizar el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de discernimiento como habilidades esenciales para navegar en un mundo saturado de información. En conjunto, estas perspectivas son evidencia de la necesidad de promover el desarrollo de habilidades cognitivas que fomenten su

integración y aplicación en contextos significativos y relevantes para los estudiantes del siglo XXI.

El cuarto código “Pensamiento crítico” emerge en la investigación como un elemento cardinal dentro de la dimensión “desarrollo de capacidades”, lo que representa la facultad de los estudiantes para analizar, evaluar y cuestionar la información que procesan durante el ejercicio de la comprensión lectora en entornos hipermediales, relacionado con el desarrollo de la capacidad de examinar textos desde múltiples perspectivas, formular juicios fundamentados, identificar sesgos y construir argumentaciones, trascendiendo así la mera decodificación textual hacia un nivel superior de procesamiento cognitivo.

De acuerdo con Facione y Gittens (2020) conceptualizan el pensamiento crítico como un proceso cognitivo complejo y sistemático que involucra la evaluación deliberada y reflexiva de información, argumentos y experiencias para llegar a conclusiones razonadas. Los autores enfatizan que este proceso implica seis habilidades cognitivas fundamentales: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación, las cuales se desarrollan y refinan a través de la práctica consciente y la exposición a situaciones que demandan el uso del juicio crítico. En este sentido, el pensamiento crítico se establece como un componente esencial dentro de la subcategoría “mejora de procesos” al funcionar como un indicador de la profundidad y calidad de la comprensión lectora, que evidencia la manera en que los estudiantes evolucionan desde una lectura superficial hacia una comprensión más profunda y analítica, facilitando la identificación de áreas de oportunidad en el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior. Sobre esto, los docentes informaron:

No solo es la adquisición de conocimiento, si no desde el análisis y comprensión, sumado a la argumentación y discernimiento que es sin duda una característica desarrollada por los buenos lectores (D 2). Esto les permite desarrollar habilidades críticas y creativas. la comprensión lectora es clave para el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas, ya que, al entender textos de manera profunda, los estudiantes pueden identificar argumentos, evaluar evidencias y tomar decisiones informadas. (D 4)

Las perspectivas compartidas por los docentes revelan una comprensión profunda de la relación simbiótica entre la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento crítico. Por ello, estas observaciones dan cuenta de un aspecto fundamental del proceso

educativo: la necesidad de trascender la concepción tradicional de la lectura como mera adquisición de información. Esto acierta al enfatizar la tríada análisis-comprensión-argumentación como características distintivas de los lectores competentes, lo que indica que el verdadero valor de la lectura reside en su capacidad para desarrollar el discernimiento. Por su parte, esta perspectiva se amplía al vincular explícitamente la comprensión lectora con el desarrollo de habilidades críticas y la resolución de problemas, estableciendo así una conexión directa entre la competencia lectora y la capacidad de tomar decisiones preparando a los estudiantes para comprender textos de manera efectiva.

La subcategoría “Mejora de procesos” constituye un componente esencial dentro del quehacer educativo que abarca la identificación, planificación e implementación de estrategias orientadas al perfeccionamiento continuo de las prácticas pedagógicas, particularmente en el contexto de la comprensión lectora mediada por recursos hipermediales, tal y como se representa en la figura 3. Esta subdimensión involucra una transformación metodológica por lo que los docentes, a partir de la reflexión sobre su práctica y el análisis de resultados establecen rutas de acción que potencian el desarrollo de competencias lectoras, considerando tanto la evolución de los entornos digitales como las particularidades del contexto educativo en la básica primaria.

La conceptualización desde autores como Díaz et al. (2024), es concebida como un conjunto de acciones intencionadas y sistemáticas que buscan elevar la calidad de las prácticas educativas mediante la incorporación reflexiva de innovaciones pedagógicas, destacando la importancia de la evaluación continua y la adaptación contextualizada de las estrategias implementadas. Complementariamente, Pineda et al. (2023) profundizan en esta noción al definirla como un proceso dinámico de transformación pedagógica que integra el análisis crítico de las prácticas docentes con la incorporación de recursos tecnológicos, enfatizando la necesidad de construir puentes entre las metodologías tradicionales y las nuevas formas de enseñanza-aprendizaje mediadas por la hipermedialidad.

Así pues, surge el concepto emergente: **mejora de procesos**, componente esencial que involucra la identificación, planificación e implementación de estrategias orientadas al perfeccionamiento continuo de las prácticas pedagógicas. Esto basado en

la integración de herramientas digitales interactivas que enriquecen la experiencia lectora para optimizar las técnicas de enseñanza, y así responder de manera ágil a los cambios en los estilos de aprendizaje de los estudiantes, promoviendo una comprensión lectora activa, crítica y ajustada a las demandas del entorno digital actual. En consideración de lo expuesto hasta aquí para la categoría medikos de aprendizaje, se sintetiza en la tabla 3 la construcción teórica parcial de esta categoría.

Tabla 3

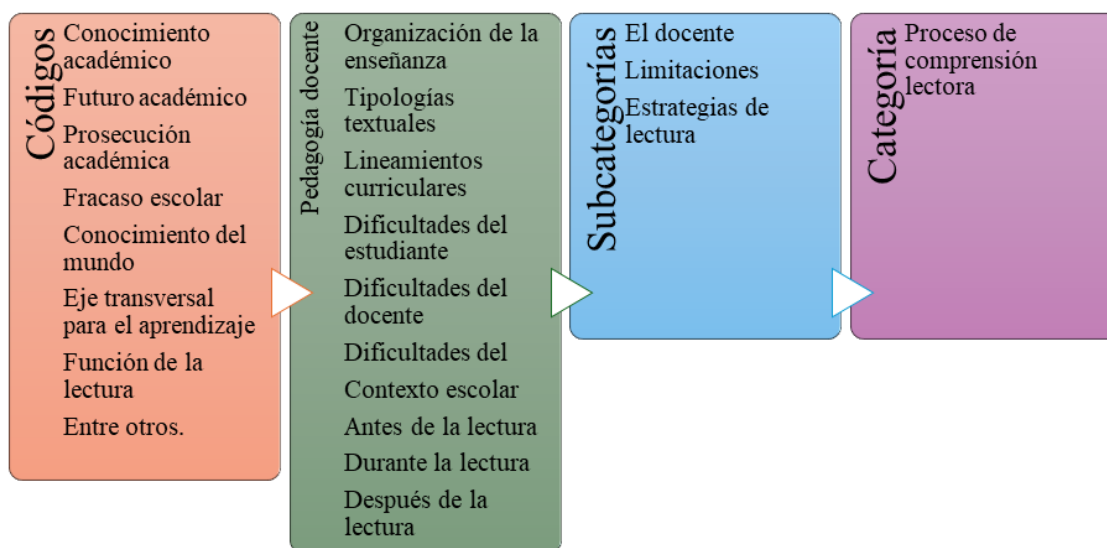
Construcción parcial de la aproximación teórica de la primera categoría

Subcategoría	Concepto emergente de la subcategoría	Categoría	Concepto emergente de la categoría
Medios de aprendizaje	Se configuran como un ecosistema dinámico donde las herramientas tecnológicas y los recursos didácticos se entrelazan con los procesos cognitivos del estudiante para construir nuevos conocimientos. Esta interrelación se fundamenta en la base del conocimiento que actúa como un andamiaje cognitivo en constante evolución, permitiendo que los aprendices establezcan conexiones significativas entre sus saberes previos y la nueva información presentada a través de diferentes medios, lo que resulta en un aprendizaje más profundo y contextualizado.	Perspectivas docentes sobre la comprensión lectora en la escuela.	Se concibe como un proceso cognitivo complejo y dinámico que trasciende la simple decodificación de símbolos escritos, para convertirse en una experiencia interactiva donde el lector construye significados a partir de múltiples niveles de interpretación. En el contexto hipermedial, esta comprensión se enriquece al incorporar diversos formatos y modalidades de presentación de la información, permitiendo que los estudiantes desarrollen habilidades de navegación, selección y análisis crítico de contenidos en diferentes soportes digitales, lo que resulta en una comprensión más profunda y contextualizada del texto.
Mejora de procesos	Constituye un componente esencial dentro del quehacer educativo que abarca la identificación, planificación e implementación de estrategias orientadas al perfeccionamiento continuo de las prácticas pedagógicas, particularmente en el contexto de la comprensión lectora mediada por recursos hipermediales.		

Categoría: Proceso de comprensión lectora

En este estudio, la categoría “Proceso de comprensión lectora” se concibe como una serie de fases cognitivo-lingüísticas mediante las cuales el lector interactúa con el texto, construyendo y reconstruyendo significados en función de su contexto y sus conocimientos previos, el cual implica la decodificación, interpretación y análisis crítico de la información textual y, en el enfoque hipermedial, se enriquece con la integración de elementos multimedia, como gráficos, sonidos y videos, que apoyan y amplían la comprensión. Así, la lectura se convierte en una experiencia dinámica y multisensorial que promueve una interpretación más profunda y significativa, adecuada a las nuevas demandas tecnológicas y cognitivas de la era digital. Esta categoría emerge de las subcategorías: *el docente, limitaciones y estrategias de lectura*, como se puede observar en la figura 5.

Figura 5
Proceso de comprensión lectora



Según Cabero et al. (2018), la comprensión lectora es un proceso activo en el que el lector construye el significado del texto a partir de su interacción con el contenido, mediante una combinación de habilidades cognitivas y conocimientos previos. Este proceso se enriquece en un entorno hipermedial, donde se emplean recursos digitales para profundizar la interpretación textual y desarrollar un aprendizaje autónomo. Por su

parte, Berrocal y Ramírez (2019) mencionan que la comprensión lectora en contextos hipermediales debe ser entendida como un proceso de construcción de sentido a través de múltiples formas de representación que permiten al lector interrelacionar el texto con otros medios y recursos visuales y sonoros, perspectiva que potencia la comprensión crítica y fomenta una relación activa y participativa del lector con el texto.

Subcategoría: El docente facilitador del aprendizaje

Esta subcategoría (ver figura 6) tiene una dimensión denominada “Pedagogía docente” que emerge desde los códigos: *transversalidad, mediación, ambiente pedagógico y modelo conductista*, junto a la dimensión “Organización de la enseñanza”, que emerge desde los códigos: *pedagogía activa, práctica docente, necesidades estudiantiles, diagnóstico y adecuación de los medios y recursos*. La figura 6 muestra el sistema de códigos y la subcategoría emergente que los representa.

La dimensión “Pedagogía docente” se configura como un eje central en los procesos educativos, al integrar principios teóricos y prácticos que orientan la intervención del docente en el aula. Esta dimensión articula la transversalidad como un enfoque que conecta saberes y experiencias, lo que favorece la construcción de aprendizajes significativos en múltiples contextos. Asimismo, la mediación docente se concibe como un proceso intencionado en el cual el educador facilita el desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes, promoviendo su autonomía y reflexión crítica. El ambiente pedagógico, entendido como el espacio físico, emocional y relacional donde se desarrollan las prácticas educativas, adquiere un papel fundamental en la creación de escenarios inclusivos y estimulantes para el aprendizaje. Por otro lado, el modelo conductista, aunque tradicional, aporta estrategias para la enseñanza, especialmente en la adquisición de habilidades básicas, sin que se destaque la importancia de la retroalimentación y el refuerzo como elementos clave.

Cortés y González (2017) subrayan que la pedagogía docente debe trascender la mera transmisión de contenidos, orientándose hacia la creación de experiencias educativas que potencien tanto las capacidades individuales como las colectivas, fomentando una educación integral y transformadora. Por su parte, Feuerstein (2002) resalta la mediación como un elemento esencial en la interacción pedagógica,

enfatiando que el docente actúa como un puente que conecta al estudiante con su potencial de aprendizaje, más allá de las limitaciones contextuales o cognitivas. En este sentido, la pedagogía docente se constituye como una práctica dinámica y multidimensional que no solo responde a las demandas curriculares, sino que también transforma los procesos de enseñanza en oportunidades para el desarrollo humano y social.

Dentro del estudio, el código “Transversalidad” se entiende como la capacidad del docente para integrar la comprensión lectora en múltiples áreas del conocimiento, permitiendo que los estudiantes desarrollen habilidades interpretativas que van más allá del ámbito académico y se relacionan con su vida cotidiana, el cual se orienta a enriquecer la enseñanza mediante la conexión de contenidos de diversas disciplinas, favoreciendo un aprendizaje integral en el cual los alumnos puedan reconocer y aplicar el conocimiento de forma contextual y práctica. La transversalidad, en este sentido, busca que la comprensión lectora se convierta en una herramienta que trascienda el aula, permitiendo a los estudiantes analizar e interpretar la realidad que los rodea desde diferentes perspectivas.

Figura 6
El docente facilitador del aprendizaje



De acuerdo con Cortés y González (2017), la transversalidad implica la incorporación de competencias y conocimientos de diferentes disciplinas en un mismo proceso de enseñanza, con el objetivo de formar estudiantes capaces de interrelacionar saberes y aplicarlos en diversas situaciones. Este enfoque requiere que el docente posea una “Pedagogía docente” flexible y colaborativa, en la cual se estructuren actividades y materiales que abarquen múltiples áreas del conocimiento. En la subcategoría “El docente”, la transversalidad es clave, ya que representa la habilidad del educador para diseñar experiencias de aprendizaje interdisciplinarias, lo que promueve una comprensión lectora que no solo favorece el desarrollo académico, sino también la formación de ciudadanos críticos y reflexivos que pueden vincular lo aprendido con su vida diaria. Los docentes participantes opinaron diciendo:

Usar para el plan lector textos diversos, que no solo correspondan a mi área, si no que tengan diversos enfoques literarios, además de orientar la comprensión a diversas áreas no solo académicas si no de la cotidianidad. La preparación conjunta con otros docentes, de textos con temáticas referentes a las diversas áreas (D 2). Desde una visión transversal, facilito el proceso de enseñanza de la lectura al conectarla con otras áreas del conocimiento. Por ejemplo, cuando leemos textos sobre ciencias naturales, exploramos el vocabulario científico y hacemos conexiones con experimentos prácticos. De esta manera, los estudiantes ven cómo la lectura se relaciona con el mundo real y cómo pueden aplicar lo que aprenden en diferentes contextos (D 3). Luego, sí ya se puede pensar en... en temas como que generen ese impacto positivo no de la enseñanza y es que el estudiante adquiera habilidades... habilidades para leer para hacer más fluido que entienda vocabulario específico y así sucesivamente, ya se van conectando como con otras materias como con otros temas para que pues los textos se vuelvan un referente histórico o un referente geográfico o un tema económico o un aspecto de vida y así sucesivamente. (D 5)

Las opiniones de los docentes reflejan un compromiso con la implementación de la transversalidad en la enseñanza de la lectura, destacando la relevancia de utilizar textos variados y temas interdisciplinarios, en el que al vincular la lectura con áreas como ciencias naturales, historia y economía, los docentes no solo amplían el vocabulario y comprensión de los estudiantes, sino que también los preparan para interactuar con el conocimiento de manera aplicativa y contextualizada. Este enfoque es fundamental en un contexto educativo que busca formar individuos integrales, por lo que la preparación conjunta de contenidos entre docentes y la aplicación de la transversalidad en el aula

facilitan un aprendizaje significativo y auténtico, donde la lectura se convierte en una puerta de acceso al entendimiento de la realidad y un recurso valioso para el desarrollo de competencias interpersonales y ciudadanas.

Ahora bien, el código “Mediación” se refiere al rol activo del docente en facilitar y guiar el proceso de comprensión lectora de los estudiantes, brindándoles herramientas, estrategias y apoyo para superar posibles dificultades en la interpretación de textos, la cual permite que el docente se convierta en un acompañante en el aprendizaje, identificando las barreras que puedan enfrentar los estudiantes y adaptando sus intervenciones para mejorar su habilidad de comprensión de manera efectiva. Así, la mediación se centra en el conocimiento de los textos y en el desarrollo de habilidades que los estudiantes puedan aplicar en otros contextos académicos y de su vida diaria.

Según Feuerstein (2002), la mediación se entiende como la intervención del educador que facilita la interacción significativa entre el estudiante y el contenido, promoviendo un aprendizaje transformador en el que se fomenta la autonomía del alumno, involucrando que el docente actúe como un “puente” que conecta al estudiante con el conocimiento, personalizando su enseñanza y adaptándose a las necesidades y ritmos de aprendizaje de cada alumno. Dentro de la subcategoría “El docente facilitador del aprendizaje”, representa la capacidad del profesor para intervenir de forma flexible y empática, ayudando a los estudiantes a desarrollar habilidades lectoras profundas y críticas. Las opiniones de los docentes evidencian un enfoque comprometido con la mediación como una práctica pedagógica esencial en la enseñanza de la lectura, así:

Y estoy siempre atento para detectar y abordar cualquier dificultad que puedan tener, ya sea de atención o de comprensión, para ayudarles a superar esos obstáculos y seguir avanzando en su aprendizaje de la lectura (D 1). Mi enfoque se centra en brindarles las herramientas, la práctica y el apoyo necesario para que puedan comprender y disfrutar de la lectura de manera más efectiva y autónoma (D 3). Contribuir es como dar algo creo yo. Por lo que creo que más que dar podría decirlo la forma más bien en la que le ayudo a mejorar los niveles de comprensión lectora a los estudiantes. En ese sentido, les ayudo, les ayudó mucho a lo que tiene que ver a promover técnicas y hábitos de estudio sobre todo tratando de que los estudiantes lean porque es difícil en estos tiempos tratar de que ellos le cojan amor a la lectura para que comprendan lo que leen. (D 4)

Se entiende que, al brindar atención personalizada, herramientas y estrategias de apoyo, los docentes buscan mejorar la comprensión lectora, fomentar la autonomía y el interés de los estudiantes por la lectura. En particular, se observa un énfasis en la

importancia de motivar a los alumnos y superar las barreras de atención y comprensión, reconociendo la diversidad de desafíos que enfrentan en el proceso. Este tipo de mediación activa es fundamental para una educación inclusiva y personalizada, donde a través de la mediación, el docente fortalece el proceso lector, promoviendo un ambiente en el que los estudiantes no solo adquieren habilidades, sino que también desarrollan una relación positiva y sostenida con la lectura.

Adicionalmente, el código “Ambiente pedagógico” se refiere al entorno emocional y físico que el docente crea para favorecer la comprensión lectora, estableciendo un espacio seguro y colaborativo en el que los estudiantes se sientan valorados y motivados para participar activamente, admitiendo que los estudiantes se sientan cómodos para expresar sus ideas, hacer preguntas y explorar el contenido sin temor a equivocarse. Así, el ambiente pedagógico se convierte en un factor clave para que el aprendizaje ocurra de manera significativa, ya que fomenta la apertura, la confianza y el respeto, elementos esenciales para que los estudiantes se comprometan con la lectura y desarrollen sus habilidades interpretativas.

De acuerdo con García et al. (2019), el ambiente pedagógico es un factor fundamental en el proceso de aprendizaje, ya que implica no solo el clima emocional que se genera en el aula, sino también los recursos y las prácticas que el docente utiliza para promover la participación y la interacción entre los estudiantes, donde al ser positivo fomenta la cooperación, el respeto mutuo y la expresión libre de ideas, lo cual es esencial para el desarrollo de habilidades como la comprensión lectora. Dentro de la subcategoría permite establecer un contexto donde los estudiantes puedan explorar, dialogar y conectar con los textos en un espacio de apoyo y retroalimentación constante para que no solo enseñe contenidos, sino que también cree las condiciones adecuadas para que el aprendizaje sea significativo. La opinión del docente destaca la importancia de construir un ambiente de confianza y respeto donde los estudiantes se sientan libres de expresarse y comunicarse de diversas maneras, mencionando:

Primero, les doy confianza para que se sientan cómodos con el proceso de enseñanza. También los animo a expresarse como son y promuevo el respeto entre ellos. Además, les doy herramientas pedagógicas para que puedan enriquecer lo que dicen. Esto significa que les ayudo a mejorar cómo se expresan y cómo organizan sus ideas. También les doy diferentes maneras de comunicarse,

como hablar, escribir, hacer gestos o exponer, para que puedan identificar la mejor forma de expresar sus ideas. (D 1)

Esto resalta un enfoque inclusivo, en el que el docente facilita el aprendizaje fortaleciendo la seguridad emocional de los estudiantes, un aspecto fundamental para el desarrollo integral de habilidades lectoras, ambiente pedagógico indispensable en el contexto educativo actual, ya que permite atender la diversidad en el aula y fomenta la participación activa de los estudiantes, en el que la posibilidad de expresarse en distintos formatos, como hablar, escribir o exponer, refleja una adaptación a las necesidades y estilos de aprendizaje individuales, lo cual enriquece el proceso de enseñanza y genera una experiencia educativa más enriquecedora y equitativa.

Para el caso del código “Modelo conductista” se refiere a la utilización de estrategias basadas en el refuerzo y la repetición para consolidar la comprensión lectora en los estudiantes. Este enfoque, aplicado en la enseñanza de la lectura, implica que el docente utiliza técnicas como el refuerzo positivo, la retroalimentación constante y la guía directa para motivar a los estudiantes a mejorar sus habilidades lectoras, donde a través de estas prácticas, el modelo conductista busca afianzar ciertos comportamientos o respuestas, ayudando a los estudiantes a desarrollar competencias lectoras de forma progresiva y estructurada.

Skinner (1986), sobre el particular planteó que el aprendizaje se potencia mediante refuerzos, ya que estos aumentan la probabilidad de que un comportamiento se repita, el cual, aplicado a la educación, sugiere que reforzar los logros de los estudiantes y brindar retroalimentación constante facilita la adquisición de habilidades, especialmente en procesos graduales como la comprensión lectora. En la subcategoría esto implica que el docente desempeña un rol activo y estructurado en el proceso de enseñanza, promoviendo el progreso de los estudiantes a través de estímulos positivos y guías claras. De esta forma, el modelo conductista complementa otras estrategias, permitiendo que el docente dirija y moldee el aprendizaje en etapas, lo cual es particularmente útil para asentar habilidades lectoras fundamentales en los estudiantes. Sobre esto, los docentes mencionaron:

Otra estrategia que utilizo es el refuerzo positivo y la retroalimentación constante. Celebro los logros de mis estudiantes y les brindo comentarios constructivos para que sigan mejorando en su comprensión lectora (D 3)

La opinión del docente refleja la efectividad de estrategias conductistas, como el refuerzo positivo y la retroalimentación, para motivar y mejorar el desempeño de los estudiantes en la comprensión lectora, en el que al celebrar los logros de los estudiantes y ofrecer comentarios constructivos, el docente promueve un avance sostenido en las habilidades lectoras, generando un ambiente de confianza y motivación. El modelo conductista tiene un valor significativo en la enseñanza inicial de habilidades específicas, como la lectura, donde el refuerzo y la retroalimentación ayudan a crear hábitos de lectura y comprensión. Sin embargo, es importante combinar este enfoque con otras metodologías que fomenten el pensamiento crítico y la autonomía, para que los estudiantes no dependan exclusivamente de la retroalimentación externa, sino que desarrollen una comprensión lectora más profunda y autorregulada.

Bajo una mirada complementaria, la dimensión “Organización de la enseñanza” se refiere al diseño y la implementación estructurada de estrategias pedagógicas que promuevan aprendizajes significativos, respondiendo a las necesidades específicas del estudiantado. Este proceso implica la integración de la pedagogía activa, que prioriza la participación activa del estudiante como constructor de su propio conocimiento, fomentando el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Asimismo, la práctica docente se constituye como un espacio de reflexión y acción, donde el educador adapta sus metodologías a partir del diagnóstico integral de las capacidades, intereses y limitaciones del grupo de aprendizaje. La adecuación de los medios y recursos, por su parte, asegura la pertinencia y accesibilidad de los materiales y herramientas educativas, permitiendo la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en función del contexto sociocultural y educativo.

Cortés y González (2017) destacan que una organización eficiente de la enseñanza demanda la incorporación de estrategias flexibles y dinámicas que posibiliten la conexión entre los objetivos educativos y las experiencias de vida de los estudiantes. De manera complementaria, Feuerstein (2002) enfatiza la importancia del diagnóstico como una herramienta para identificar las necesidades cognitivas y emocionales, lo que permite diseñar procesos de mediación ajustados a las características individuales y grupales. De este modo, la organización de la enseñanza se erige como un componente

esencial para garantizar una educación equitativa y de calidad, donde la planificación y la adaptabilidad convergen para responder a los desafíos de la diversidad en el aula.

Dentro del estudio, el código “Pedagogía activa” representa un enfoque donde el aprendizaje se construye a partir de la participación y experiencias directas de los estudiantes, especialmente en el proceso de comprensión lectora. En este modelo, el docente se convierte en facilitador de actividades que involucran al estudiante de manera activa, promoviendo un aprendizaje significativo basado en la interacción y en la experimentación con textos. La pedagogía activa, por lo tanto, impulsa a los estudiantes a explorar la lectura no solo como una actividad de decodificación, sino como una herramienta para construir conocimientos, enriquecer su comprensión y conectar con sus propios contextos.

Al respecto, Leupín (2016), retoma la esta idea de que el aprendizaje debe ser experimental y práctico, sustentado en la experiencia directa del estudiante. Según la autora, el conocimiento cobra valor cuando se convierte en una experiencia transformadora, permitiendo a los estudiantes participar de manera significativa en su proceso educativo. En la subcategoría este código es esencial, pues implica que el maestro se encargue de diseñar y facilitar experiencias lectoras que promuevan el interés y la curiosidad de los estudiantes. El docente, en este caso, fomenta un espacio donde los estudiantes puedan interactuar, debatir y reflexionar sobre lo que leen, conectando los contenidos con su realidad y desarrollando habilidades de pensamiento crítico y reflexión autónoma. Los aportes de los docentes dictan:

En la perspectiva práctica como por ejemplo no lo menciona esta autora María Montessori, te invita como hacer a practicar a que todo sea como a través de la experiencia, entonces lo que hago yo es buscar la experiencia de la lectura en la enseñanza con los estudiantes para que esa experiencia sea precisamente un eje misional de la educación en el aula y transversal para el impacto que se requiere en el saber entonces lo que hago es integrar algunas cosas... (D 4)

La opinión del docente sobre integrar experiencias activas en la enseñanza de la lectura, en línea con las ideas de María Montessori, subraya la importancia de un enfoque vivencial y práctico que permita a los estudiantes aprender a través de la experiencia. Este método busca que la comprensión lectora vaya más allá de lo académico, integrándose como una habilidad esencial en la vida de los estudiantes. Desde mi perspectiva como investigadora, la pedagogía activa es una estrategia invaluable en la

educación actual, especialmente en áreas fundamentales como la comprensión lectora, al promover la experimentación y el aprendizaje activo, este enfoque facilita que los estudiantes encuentren relevancia y propósito en su aprendizaje, lo cual aumenta su motivación e interés.

Respecto al código “Práctica docente”, este se refiere al conjunto de estrategias, metodologías y recursos que los docentes emplean para facilitar la comprensión lectora en los estudiantes de educación básica primaria, incluyendo las técnicas didácticas aplicadas en el aula y la capacidad del docente para adaptar su enseñanza a las necesidades específicas de los estudiantes. La práctica docente, entonces, se convierte en una herramienta fundamental para implementar enfoques efectivos de lectura, promoviendo un aprendizaje activo y personalizado que responda a los contextos y realidades de los alumnos.

Shulman (1987) considera que la práctica docente efectiva requiere tanto conocimiento del contenido como habilidades pedagógicas específicas que permitan a los docentes transformar el conocimiento en estrategias comprensibles y relevantes para los estudiantes. Según Shulman, la práctica docente implica el dominio de diversas metodologías, el diseño de materiales didácticos adecuados y la capacidad de evaluar y ajustar continuamente la enseñanza. Dentro de la subcategoría este representa la acción concreta del educador al aplicar sus conocimientos y habilidades pedagógicas para mejorar la comprensión lectora. Así pues, la práctica docente efectiva, es entonces, la clave para que el docente facilite un aprendizaje comprensivo y adaptativo, en el cual los estudiantes se sientan motivados y respaldados para desarrollar sus habilidades lectoras. La percepción de los docentes señala:

Ahora bien, es que la enseñanza desde el punto de vista tradicional es todavía muy vigente en los contextos de la básica primaria y creo que contar con recursos pedagógicos, es más importante las herramientas pedagógicas con las que uno como docente promueve u optimiza la enseñanza que recursos como tal institucionales (D 3)

La perspectiva del docente refleja una realidad común en los contextos de educación básica primaria, donde los métodos tradicionales siguen siendo prevalentes, y los recursos pedagógicos disponibles pueden ser limitados. La mención de la importancia de las “herramientas pedagógicas” resalta la necesidad de que el docente se adapte y optimice su práctica con los recursos que tiene a su alcance, más allá de los

materiales institucionales disponibles. Esta reflexión está acorde con el papel esencial del docente como mediador del aprendizaje, cuya práctica debe ser flexible y creativa, capaz de adaptarse a las características y necesidades de cada grupo. La práctica docente en contextos de escasos recursos, como se observa en este estudio, demanda innovación pedagógica y un fuerte compromiso profesional, pues el éxito del proceso de enseñanza no depende únicamente de los recursos materiales, sino de la capacidad del docente para generar un ambiente propicio para los estudiantes.

Continuando con el análisis, se previene el código “Necesidades estudiantiles”, el cual destaca la importancia de identificar y responder a las particularidades de cada alumno, ajustando la enseñanza para abordar sus diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Este concepto es esencial en la dimensión de “Organización de la enseñanza”, ya que guía a los docentes a planificar y emplear estrategias de enseñanza que se adapten a las capacidades y requerimientos individuales de los estudiantes. En este sentido, atender las necesidades estudiantiles permite una enseñanza más inclusiva y eficaz, promoviendo una comprensión lectora que reconozca la diversidad de habilidades y desafíos dentro del aula.

De acuerdo con Tomlinson (2014), la enseñanza diferenciada es clave para abordar las “necesidades estudiantiles”, ya que implica modificar el contenido, los procesos y el producto de la enseñanza de acuerdo con las características individuales de cada alumno. Este autor sugiere que esta práctica requiere una evaluación continua del progreso y las necesidades de los estudiantes, lo cual facilita que el docente desarrolle actividades que maximicen el aprendizaje de todos, incluso en un aula diversa. Dentro de la subcategoría esto fundamental, pues posiciona al docente como un facilitador que ajusta la instrucción y los recursos pedagógicos para crear un entorno de aprendizaje inclusivo, por lo que la capacidad del docente para identificar y responder a las necesidades estudiantiles impacta directamente en la efectividad de la enseñanza, ya que propicia una comprensión lectora adaptada a las habilidades y necesidades de cada estudiante. Las opiniones de los docentes subrayan su importancia, así:

Primero, tengo en cuenta que cada estudiante tiene su propio ritmo de aprendizaje, por lo que adapto mis estrategias según eso. Utilizo diferentes métodos y actividades que se ajusten a esos ritmos de aprendizaje (D 1). Yo creería que hablar de acciones pedagógicas obliga a pensar en la forma en la que

se responde a las necesidades de los estudiantes entonces el concepto previo es una cuestión lógica del discurso de la enseñanza y es algo que es preciso hacer en cualquier estrategia pedagógica (D 3). Para facilitar la retención de información y superar dificultades de aprendizaje y atención en la enseñanza de la lectura, adapto mis estrategias según la edad y grado de escolaridad de los estudiantes... Diferentes recursos que puedo crear o adaptar según las necesidades de mis estudiantes (D 4). Básicamente es una estrategia basada en la detección de necesidades y enrutar cada acción pedagógica cada acción en el aula para el colectivo de estudiantes, pero tratando de hacer énfasis en ciertos casos especiales. (D 5)

Se hace evidente una enseñanza adaptativa que responde a las necesidades individuales de los estudiantes, un enfoque que considero fundamental en el proceso educativo, en el que la identificación y atención a las diferencias individuales permiten que cada estudiante encuentre una forma de aprender que se adapte a sus capacidades y ritmo, lo cual es especialmente relevante en la enseñanza de la lectura, un área donde las dificultades de comprensión pueden variar ampliamente. Como investigadora, opino que el enfoque debe ser central en cualquier estrategia pedagógica, ya que mejora el rendimiento académico y favorece la inclusión y la equidad dentro del aula.

Sobre el código “Diagnóstico”, este se asocia a la identificación de los conocimientos y habilidades iniciales de los estudiantes en comprensión lectora, lo que permite a los docentes ajustar sus estrategias de enseñanza, adaptando los contenidos y los niveles de dificultad de acuerdo con las necesidades específicas de cada estudiante. Este sirve como punto de partida para planificar actividades efectivas que promuevan un aprendizaje personalizado, especialmente en el contexto de lectura, donde es esencial conocer el nivel de reconocimiento y desempeño de los estudiantes para optimizar los resultados.

Según Coll (2015), el diagnóstico educativo es un proceso de evaluación inicial que permite al docente entender el estado de desarrollo de los estudiantes en áreas específicas, lo cual es fundamental para diseñar un entorno de aprendizaje adaptado. Coll (2015) sostiene que el diagnóstico es una herramienta que no solo orienta las intervenciones educativas, sino que también proporciona a los docentes una visión clara del progreso esperado, permitiéndoles monitorear y ajustar sus estrategias. En la subcategoría estudiada, el diagnóstico cobra especial relevancia, pues dota al docente de información precisa sobre cada estudiante y le permite abordar de forma efectiva las

brechas o fortalezas que presentan en comprensión lectora. De esta manera, el diagnóstico fortalece el rol del docente como guía y facilitador de aprendizajes significativos, ya que le permite adaptar los recursos y las actividades para fomentar una enseñanza más inclusiva y dirigida a mejorar el rendimiento individual y grupal. Sobre esto, los docentes opinan:

En el caso de la lectura esto se hace primero que todo diagnosticando el estado o nivel actuales de reconocimiento del estudiante en su desempeño y a partir de ello pues ajustando las estrategias que requieran y el trabajo de aula que se necesite para que ya con el nivel de dificultad identificado el estudiante se puede decir bueno la enseñanza de la lectura tiene que ir por este lado o la enseñanza de la lectura tiene que ir por este otro. (D 5)

La opinión del docente enfatiza cómo el diagnóstico permite entender el nivel actual de los estudiantes y, en función de ello, ajustar las estrategias en la enseñanza de la lectura. Como investigadora, considero que este enfoque es vital para lograr una educación diferenciada y efectiva, especialmente en comprensión lectora, donde los niveles de habilidad pueden variar significativamente. Es evidente que este orienta las decisiones pedagógicas del docente, lo que le proporciona una base para intervenir con actividades ajustadas a los niveles de cada estudiante, lo cual impacta positivamente en el proceso de enseñanza. En mi opinión, el diagnóstico inicial debe ser una práctica constante en el aula, ya que fomenta una adaptación continua que, además de mejorar el rendimiento académico, promueve la equidad al reconocer y atender las particularidades de cada estudiante desde el inicio.

Por demás, en el código “Adecuación de los recursos”, se hace referencia a la capacidad del docente para seleccionar y adaptar los materiales y estrategias didácticas de manera que se alineen con las necesidades, intereses y niveles de competencia de los estudiantes en la enseñanza de la lectura. Esta adecuación es fundamental para facilitar un aprendizaje efectivo, ya que permite que los recursos sean accesibles y relevantes para los alumnos, fomentando así su motivación e interés en el proceso educativo, pues en la medida en que se ajustan los recursos, el docente optimiza la comprensión de los textos y promueve un ambiente donde cada estudiante puede progresar a su propio ritmo.

Según Fernández (2022), la adecuación de los recursos pedagógicos implica un proceso reflexivo en el que el docente evalúa y modifica los materiales didácticos para

garantizar que sean pertinentes y adecuados al contexto educativo y a las características del grupo. Además, sostiene que la elección cuidadosa de recursos es clave, ya que impacta el rendimiento académico de los estudiantes e influye en su actitud hacia el aprendizaje. En la subcategoría esta adecuación de los recursos se convierte en una herramienta para que el educador ejerza su rol de mediador en el aprendizaje, asegurando que cada estudiante tenga la oportunidad de interactuar con los contenidos de manera significativa y motivadora, conduciendo a una mejora en la comprensión lectora y en el desarrollo de habilidades críticas. Al respecto, los docentes refieren:

Utilizo actividades prácticas para hacer el aprendizaje más divertido y efectivo. Además, selecciono material didáctico que sea adecuado para su edad y nivel escolar, para que puedan comprenderlo mejor (D 1). Es por eso que yo les elijo texto se apropiados para que eleven la comprensión y que se interesen por la lectura y se motiven a realizarlo de manera que diariamente en la clase me enfoco en que haya más fluidez cada vez más para la lectura (D 2). De alguna manera pues se hace una adaptación de lecturas de acuerdo con la edad y nivel de comprensión que se tiene de los estudiantes porque se realizan unos diagnósticos de lectura y escritura a inicio del año. Por lo que con eso uno ya tiene una idea y qué nivel están (D 3). Para optimizar la enseñanza de la lectura, utilizo una variedad de recursos pedagógicos. Por ejemplo, libros adaptados a su nivel de lectura para mejorar la comprensión, actividades interactivas que refuercen el reconocimiento de palabras y la fluidez, y juegos educativos que hagan que el aprendizaje sea divertido y estimulante. (D 4)

Las opiniones de los docentes resaltan la importancia de adaptar los recursos y actividades a las características específicas de los estudiantes, lo cual es fundamental para optimizar el proceso de enseñanza de la lectura. Esta adecuación demuestra un compromiso por parte del docente hacia la personalización de la enseñanza, en la que la utilización de materiales apropiados, actividades prácticas y dinámicas interactivas se traduce en un ambiente más atractivo y estimulante para los estudiantes. En mi opinión, esta práctica debe ser sistemática y reflexiva, involucrando diagnósticos iniciales y ajustes continuos a lo largo del año escolar para asegurar el acceso a una educación de calidad que fomente su interés por la lectura y fortalezca sus competencias comunicativas.

De manera congruente con lo anterior, el código “Variedad de textos” en el estudio se refiere a la diversidad de géneros, estilos y formatos textuales que los docentes ofrecen a sus estudiantes como parte de la enseñanza de la lectura, aspecto clave para proporcionar a los alumnos experiencias de lectura diversas, que les permitan explorar

distintos tipos de narrativas, así como desarrollar habilidades de comprensión en situaciones variadas. En consecuencia, al exponer a los estudiantes a un amplio espectro de textos, se fomenta la competencia lectora, el interés y la curiosidad por el mundo de las letras, contribuyendo a una formación integral.

Según Cassany (2006), la exposición a una variedad de textos es fundamental para el desarrollo de competencias lectoras, ya que permite a los estudiantes familiarizarse con diferentes estructuras, lenguajes y propósitos comunicativos. Cassany en diversas publicaciones argumenta que esta diversidad en la lectura enriquece la experiencia de aprendizaje, promoviendo una comprensión más profunda y una mayor capacidad de análisis crítico. En el contexto de la subcategoría esto resalta la responsabilidad del educador de seleccionar y presentar textos que sean relevantes, lo que facilita la conexión de los estudiantes con múltiples realidades y perspectivas, donde al hacerlo, el docente se convierte en un facilitador del aprendizaje autónomo, incentivando a los estudiantes a explorar y disfrutar de la lectura en sus diversas formas. Los docentes sobre esto refirieron:

También les proporciono una amplia variedad de textos para que practiquen la lectura en diferentes estilos y géneros. Esto les ayuda a desarrollar su capacidad de comprensión en distintos contextos y temas. (D 3)

La opinión del docente sobre proporcionar una amplia variedad de textos para la práctica de la lectura destaca la importancia de diversificar las fuentes de aprendizaje en el aula es una estrategia válida para desarrollar habilidades de comprensión en distintos contextos y temas, que encamina la formación literaria y cultural. Esta práctica es esencial en la educación contemporánea, donde el acceso a múltiples formas de información es cada vez más relevante, por lo que al fomentar un entorno en el que los estudiantes interactúan con diferentes estilos y géneros textuales, se promueve su interés por la lectura, y su capacidad crítica y analítica. Es fundamental que los docentes se comprometan a ofrecer esta variedad de textos, creando así un ambiente inclusivo y estimulante que prepare a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más complejo.

El código “Textos narrativos” en el estudio se refiere a la inclusión y utilización de narraciones, cuentos y relatos en el proceso de enseñanza de la lectura, los cuales son significativos porque ofrecen a los estudiantes la oportunidad de practicar la lectura, y

también de sumergirse en tramas y personajes que estimulan su imaginación y creatividad. Es claro que, al interactuar con textos narrativos, los estudiantes pueden desarrollar habilidades críticas, como la comprensión, el análisis y la síntesis, al mismo tiempo que se enfrentan a situaciones que fomentan la reflexión sobre diversas temáticas, valores y experiencias humanas.

Según Bruner (1986), las narrativas desempeñan un papel fundamental en la forma en que las personas comprenden y construyen su realidad, sosteniendo la idea de que contar historias es una manera efectiva de comunicar ideas y valores, ya que permite que los oyentes se conecten emocionalmente con el contenido. En el ámbito de la subcategoría que los educadores incorporen cuentos y relatos en su práctica pedagógica promueve el desarrollo de competencias lectoras, crea un ambiente de aprendizaje más relevante, y los estudiantes pueden ver reflejadas sus propias experiencias e intereses, lo que facilita la conexión entre la literatura y su vida cotidiana. Al respecto:

Los cuentos son una herramienta poderosa para enseñar lectura, ya que capturan la atención de los estudiantes y los sumergen en historias fascinantes. A través de los cuentos, los estudiantes no solo practican la lectura, sino que también desarrollan habilidades de comprensión, análisis y síntesis. Los personajes, la trama y los conflictos presentes en los cuentos ofrecen oportunidades para discutir temas importantes y reflexionar sobre diferentes perspectivas (D 1). Les presento textos que reflejan sus intereses y experiencias, como historias sobre amistad, aventuras, ciencia y naturaleza (D 2). Trabajo con ellos cuentos matemáticos los cuales no son largos y se trabaja la historia de la matemática, además de realizar comprensión lectora del texto trabajado, algunas preguntas se trabajan en grupo (D 3). Cuentos y fábulas impresos que fomentan la imaginación y la comprensión de los estudiantes. (D 4)

Las opiniones de los docentes resaltan el poder de los textos narrativos, especialmente los cuentos, como herramientas efectivas para la enseñanza de la lectura, donde elegir textos que capturan la atención de los estudiantes y que reflejan sus intereses y experiencias, se logra fomentar una conexión emocional con la lectura, lo que puede resultar en un mayor compromiso y motivación. Como investigadora, considero que esta práctica es fundamental, ya que los textos narrativos no solo ayudan a desarrollar habilidades de comprensión y análisis, sino que también ofrecen un espacio para la discusión de temas relevantes y la exploración de diferentes perspectivas. La inclusión de cuentos y fábulas en el aula permite a los estudiantes no solo aprender a leer, sino también a comprender el mundo que los rodea, haciendo de la literatura un

medio para explorar la condición humana y desarrollar su pensamiento crítico. Por lo tanto, es fundamental que los docentes sigan integrando textos narrativos en sus prácticas pedagógicas, promoviendo así un aprendizaje significativo y enriquecedor.

En este estudio, el código “La cartilla” hace referencia a un recurso pedagógico esencial en la enseñanza de la lectura, utilizado principalmente para introducir a los estudiantes en los conceptos básicos del sistema de escritura, la cual ha servido como medio de abordaje gradual y estructurado de las habilidades lectoras, desde el reconocimiento de letras y sílabas hasta la formación de palabras y frases. Este recurso resulta valioso, pues facilita un proceso de aprendizaje secuencial que permite a los estudiantes construir una base sólida de habilidades lectoras, lo que les ayuda a desarrollar confianza en sus competencias y a avanzar hacia niveles más complejos de comprensión.

Ferreiro y Teberosky (1991) destacan la importancia de materiales estructurados como las cartillas en la alfabetización inicial, al señalar que estos recursos ayudan a los estudiantes a establecer una conexión entre el lenguaje oral y escrito. Según su teoría sobre el proceso de adquisición de la lengua escrita, las cartillas permiten a los estudiantes desarrollar progresivamente un entendimiento de las relaciones entre fonemas y grafemas, elemento esencial en las etapas tempranas de la alfabetización. En esta subcategoría la inclusión de la cartilla responde a esa valiosa actividad de guiar y apoyar a los estudiantes en sus primeros pasos en la lectura, proporcionando una metodología ordenada y accesible que favorece la adquisición de competencias lectoras básicas, a través de la cual se enseña habilidades y motiva a los estudiantes, manteniéndolos comprometidos en su proceso de aprendizaje. Los docentes manifestaron de la cartilla:

Las cartillas son una herramienta clave para introducir de manera gradual y estructurada los conceptos básicos de la lectura. A través de ejercicios de reconocimiento de letras, sílabas y palabras, así como actividades de comprensión lectora, mis alumnos logran familiarizarse con el sistema de escritura y fortalecer sus habilidades iniciales de lectura. (D 1)

Las opiniones de los docentes destacan el valor de la cartilla como una herramienta fundamental para introducir de manera estructurada la lectura en las etapas iniciales, enfocándose en actividades como el reconocimiento de letras, sílabas y palabras, que permiten que los estudiantes se familiaricen con el sistema de escritura,

logrando avances significativos en la construcción de habilidades básicas de lectura, donde la cartilla es un recurso de gran valor en contextos educativos donde se requiere una enseñanza progresiva y tangible, especialmente para aquellos estudiantes que necesitan un apoyo más concreto en sus primeros pasos hacia la alfabetización. Sin embargo, es importante que su uso sea complementado con estrategias que fomenten el pensamiento crítico y la comprensión lectora, de manera que los estudiantes desarrollen una comprensión más profunda y significativa del lenguaje y sus aplicaciones.

Se presenta ahora el código “La guía y el libro”, refiriéndose a dos recursos fundamentales que apoyan y enriquecen el proceso de enseñanza de la lectura en los estudiantes. Las guías actúan como materiales complementarios que ofrecen actividades más desafiantes y estructuradas, permitiendo a los estudiantes aplicar y profundizar en sus habilidades lectoras mediante ejercicios diversos. Los libros, por su parte, permiten a los estudiantes explorar una gama amplia de géneros literarios y temáticas, ayudándoles a expandir su vocabulario, mejorar su comprensión lectora y desarrollar su imaginación. Este código es significativo para el estudio porque ilustra cómo la combinación de ambos recursos puede incentivar en los estudiantes un interés sostenido por la lectura, así como habilidades críticas y autónomas de aprendizaje.

De acuerdo con Solé (2012), la lectura es un proceso activo de construcción de significados en el que los estudiantes deben interactuar de manera dinámica con los textos. Las guías y los libros cumplen una función clave en este proceso: las guías proporcionan actividades específicas que pueden enfocarse en habilidades concretas, como la comprensión de contenido y el análisis de estructuras textuales, mientras que los libros permiten una exposición rica y variada a distintos estilos y géneros literarios. A través de la selección y uso adecuado de guías y libros, pueden facilitar a los estudiantes una experiencia de aprendizaje integral, para que los docentes puedan así adaptar los recursos a las necesidades específicas de sus estudiantes y fomentar un desarrollo progresivo en sus competencias lectoras, desde lo técnico hasta lo interpretativo y crítico. Sobre esto los docentes opinaron, que:

Las guías complementan este proceso [El de las cartillas] al ofrecer actividades más desafiantes y variadas (D 1). Yo creo que es más lo que uno utiliza en el aula son las guías (D 3). (...) los libros son un recurso invaluable que

permite a mis alumnos explorar diferentes géneros literarios, estilos de escritura y temáticas. A través de la lectura de libros, amplían su vocabulario, mejoran su comprensión lectora y desarrollan su imaginación. Además, los libros fomentan el gusto por la lectura y motivan a mis estudiantes a ser lectores autónomos y críticos. (D 1)

Las opiniones de los docentes resaltan el papel de las guías y los libros como herramientas clave para promover un aprendizaje diversificado y enriquecedor. Las guías, al ofrecer actividades desafiantes, permiten que los estudiantes practiquen y fortalezcan habilidades lectoras específicas en un entorno controlado. Los libros, en cambio, son valorados por su capacidad de exponer a los estudiantes a un vasto mundo literario, fomentando así la curiosidad, la imaginación y el desarrollo de una comprensión más profunda y crítica. Así pues, la combinación de guías y libros es fundamental para lograr un aprendizaje integral en lectura, ya que proporciona tanto la estructura necesaria para el desarrollo de habilidades básicas como la libertad para que los estudiantes exploren y descubran el placer de la lectura.

El código “Los Derechos Básicos de Aprendizaje” hace referencia a los aprendizajes fundamentales que el sistema educativo colombiano considera esenciales para que los estudiantes logren un desarrollo integral en áreas básicas, como la comprensión lectora. Este concepto se presenta como un lineamiento oficial que establece una serie de competencias mínimas que los estudiantes deben alcanzar en cada nivel educativo, garantizando que todos tengan acceso a una base común de conocimientos y habilidades clave para su crecimiento académico. En este sentido, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) son esenciales para el estudio, ya que ofrecen una guía que orienta tanto la planificación pedagógica como la evaluación de los aprendizajes en la enseñanza de la lectura y otras áreas.

Según Peñas (2016), los Derechos Básicos de Aprendizaje son “criterios esenciales para garantizar la equidad y calidad en la educación, permitiendo que todos los estudiantes, independientemente de su contexto, desarrollen competencias fundamentales.” En la subcategoría “El docente”, los DBA son especialmente importantes, ya que proporcionan una base común sobre la cual los docentes pueden estructurar sus planes de clase y actividades pedagógicas, asegurando que se logren los objetivos mínimos de aprendizaje. Para el docente, el uso de los DBA no solo significa una guía curricular, sino también una herramienta que facilita la identificación de áreas

de mejora en el aprendizaje de los estudiantes y el diseño de intervenciones que respondan a sus necesidades específicas, contribuyendo así a una educación inclusiva y equitativa. Sobre el particular, se hizo referencia a:

Creo que la pregunta la puedo conectar con lo que son los estándares de competencia definidos por el ministerio de educación nacional para el caso de lenguaje en grado quinto, sugiriendo con ello que existe una necesidad de que el estudiante sea competente desde tempranas edades en el tema lector. (D 5)

La opinión del docente sobre los estándares de competencia y la necesidad de que los estudiantes sean competentes en lectura desde temprana edad resalta la importancia de los Derechos Básicos de Aprendizaje como una brújula para el proceso educativo. Esta perspectiva señala el papel de los DBA en la formación de competencias lectoras, planteando que la enseñanza debe enfocarse en asegurar que todos los estudiantes desarrollen habilidades fundamentales, independientemente de sus contextos. Como investigadora, considero que los DBA representan un avance significativo hacia la igualdad educativa, ya que establecen objetivos de aprendizaje claros y alcanzables para todos los estudiantes. Sin embargo, también opino que es clave que estos derechos sean adaptados de manera contextual por los docentes, para responder a las realidades y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes, promoviendo así una educación personalizada que respete y apoye las diferencias individuales dentro del aula.

En este estudio, el código “Estándares de competencias” hace referencia a los parámetros establecidos por el Ministerio de Educación Nacional que delinean los conocimientos y habilidades que los estudiantes deben alcanzar en diferentes áreas del aprendizaje, incluyendo la comprensión lectora. Estos actúan como referentes que orientan la planificación pedagógica y los objetivos de aprendizaje, facilitando que docentes y estudiantes tengan metas claras y medibles en su proceso educativo. En este sentido, los estándares de competencias son fundamentales para evaluar el progreso en habilidades de lectura, permitiendo identificar fortalezas y áreas de mejora para cada estudiante, lo que ayuda a ajustar la enseñanza de acuerdo a las necesidades detectadas.

De acuerdo con el MEN (2006), los estándares de competencias son “instrumentos orientadores que buscan alinear la educación con los requerimientos

sociales y económicos, promoviendo en los estudiantes el desarrollo de habilidades prácticas y transferibles.” La importancia de estos estándares radica en que proporcionan un marco común que guía las prácticas pedagógicas, facilitando que el docente estructure sus métodos de enseñanza y objetivos en función de habilidades que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes. Para el docente, los estándares también son útiles para implementar prácticas de enseñanza que alineen el aprendizaje con habilidades esenciales para la vida y el trabajo, ayudando a preparar a los estudiantes para los desafíos del entorno social y académico. Los docentes opinaron sobre esto:

Si tomamos en cuenta los derechos básicos de aprendizaje y como cada uno de ellos ha sido considerado en un equilibrio entre el conocer y el saber y el saber hacer, cobra vigencia pensar en la utilidad e importancia a la comprensión lectora como un medio para poder hacer realidad o como un vehículo o como una herramienta que permite conectar la comprensión lectora con muchas cosas (D 5)

La opinión del docente sobre la relación entre los derechos básicos de aprendizaje, el saber, y el hacer subraya la importancia de los estándares de competencias como herramientas integradoras que permiten conectar la comprensión lectora con una amplia gama de conocimientos y habilidades. En esta reflexión, se valora la comprensión lectora no solo como un objetivo en sí mismo, sino como un medio transversal que facilita el aprendizaje en otras áreas y permite a los estudiantes desarrollar un pensamiento crítico y autónomo. Así pues, los estándares de competencias aportan coherencia y claridad a la labor docente, permitiendo un enfoque estructurado en la enseñanza de habilidades prácticas y transferibles. No obstante, también es importante que estos estándares se adapten a las realidades contextuales de los estudiantes, promoviendo así una educación que sea inclusiva, relevante y contextualizada para que cada estudiante logre desarrollar su máximo potencial dentro de un marco de aprendizaje significativo.

La subcategoría “El docente” se comprende en el marco de su rol como facilitador del aprendizaje y mediador de los recursos pedagógicos, especialmente en contextos hipermediales. Para Díaz et al. (2024), la “Pedagogía docente” consiste en las prácticas, estrategias y enfoques utilizados por el docente para adaptar su enseñanza a los nuevos desafíos de la educación digital, donde el rol del docente se amplía para guiar y motivar a los estudiantes en la navegación y comprensión de múltiples tipos de contenidos. En

cuanto a la “Organización de la enseñanza”, Díaz y Hernández (2022) la definen como el proceso mediante el cual el docente planifica y estructura sus clases para optimizar el uso de recursos digitales, promoviendo una enseñanza coherente que facilite la integración de elementos visuales, auditivos e interactivos en los procesos de aprendizaje.

Desde una perspectiva propia, la subcategoría “El docente” y sus dimensiones, “Pedagogía docente” y “Organización de la enseñanza”, se entienden como aspectos interrelacionados en los cuales el educador ejerce un papel transformador en la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes. La “Pedagogía docente” implica la aplicación de técnicas y métodos de enseñanza, y la capacidad del docente para fomentar el pensamiento crítico y la autonomía en un entorno hipermedial. Por otro lado, la “Organización de la enseñanza” se refiere a la habilidad del docente para estructurar sus sesiones de manera que integren elementos digitales de forma lógica y accesible, facilitando la construcción de significados y el aprendizaje significativo.

De esta forma, el concepto emergente ***El docente facilitador del aprendizaje***, en su rol mediador orienta el uso de los recursos pedagógicos para que desempeñen una función central en la creación de experiencias educativas significativas, especialmente en contextos hipermediales. Este papel implica la habilidad de integrar herramientas digitales y recursos interactivos de manera que potencien la comprensión y el pensamiento crítico del estudiante. Sin embargo, la labor docente enfrenta un conjunto de restricciones dinámicas y contextuales—como limitaciones tecnológicas, desigualdades de acceso y diversidad de niveles de competencia digital—que pueden dificultar la interacción ideal entre el docente, el estudiante y el entorno escolar. En este marco, el docente no solo debe adaptarse a los desafíos del contexto, sino también ser un agente activo de innovación pedagógica, capaz de superar barreras y construir un ambiente de aprendizaje que responda a las necesidades y capacidades de cada estudiante.

Subcategoría: Limitaciones

En el ámbito educativo, las limitaciones que enfrentan estudiantes, docentes y el contexto escolar son elementos que afectan el proceso de aprendizaje y enseñanza.

Para Acevedo (2017), las limitaciones representan obstáculos que dificultan el logro de los objetivos educativos, impidiendo que tanto estudiantes como docentes desarrollen su potencial de manera integral. Casanova enfatiza que estos obstáculos pueden surgir tanto de aspectos internos, como la motivación y las habilidades individuales, como de factores externos relacionados con el contexto escolar. Por su parte, Arnaiz y Arias (2017) plantean que las limitaciones en el contexto escolar, especialmente en ambientes de vulnerabilidad social, derivan de condiciones estructurales y falta de recursos, lo que impacta tanto en la calidad de la enseñanza impartida por el docente como en la capacidad del estudiante para aprovechar adecuadamente el aprendizaje. Las dificultades del estudiante y del docente se ven entonces entrelazadas con las limitaciones contextuales, generando barreras que afectan la eficacia de los procesos educativos y limitan el desarrollo académico y personal de los estudiantes.

Desde una perspectiva propia para este estudio, las limitaciones en el ámbito educativo pueden entenderse como un conjunto de restricciones dinámicas y contextuales que dificultan la interacción ideal entre el docente, el estudiante y el entorno escolar. Las dificultades de los estudiantes pueden involucrar aspectos cognitivos, emocionales y motivacionales que influyen en su disposición para aprender. En cuanto a los docentes, las limitaciones se relacionan con su capacidad de adaptación a diferentes estilos de aprendizaje, su formación y el apoyo institucional recibido. Por último, las dificultades del contexto escolar, como la falta de recursos, infraestructura y condiciones seguras, se configuran como una barrera adicional, afectando tanto el rendimiento académico de los estudiantes como la posibilidad de los docentes para desarrollar prácticas pedagógicas efectivas.

De esta manera, esta subcategoría tiene una dimensión de “dificultades del estudiante” que emerge desde los códigos: *contexto del estudiante*, *competencias previas*, *motivación* y *cultura lectora*. La dimensión “dificultades del docente” emerge desde los códigos: *estrategias de lectura*, *formación docente* y *actualización docente*. La dimensión “dificultades del contexto escolar” surge desde los códigos: *recursos de lectura* y *la tecnología*. La figura 7 muestra el sistema de códigos y la subcategoría emergente que los representa.

La dimensión “dificultades del estudiante” aborda los factores intrínsecos y extrínsecos que limitan el acceso y aprovechamiento pleno del proceso educativo. Desde un enfoque integral, esta dimensión abarca el contexto del estudiante, entendido como el conjunto de variables socioeconómicas, familiares y culturales que configuran su entorno; las competencias previas, que se refieren a los saberes, habilidades y actitudes acumulados y que son fundamentales para la adquisición de nuevos aprendizajes; la motivación, considerada como el motor interno que impulsa el interés y la persistencia en el aprendizaje; y la cultura lectora, que actúa como eje transversal para el desarrollo cognitivo y crítico del estudiante. Identificar y comprender estas dificultades no solo implica reconocer sus manifestaciones, sino también establecer estrategias pedagógicas que permitan abordarlas desde una perspectiva transformadora y contextualizada, fomentando una educación equitativa e inclusiva.

Figura 7
Limitaciones



Una conceptualización a partir de Acevedo et al. (2017) sostienen que las “dificultades del estudiante” se originan en la interacción de factores internos, como la falta de competencias previas, y externos, como las limitaciones del contexto familiar y social. Según los autores, estos aspectos afectan de manera directa la capacidad de los estudiantes para enfrentar los desafíos académicos, en especial cuando se suman déficits en la motivación y la cultura lectora. Por su parte, Andrade (2012) profundiza en la relevancia de la cultura lectora como un elemento estructurante del desarrollo académico, afirmando que su ausencia limita el pensamiento crítico y la autonomía del estudiante. Ambos enfoques coinciden en que una visión integral de estas dificultades debe incluir intervenciones pedagógicas que atiendan no solo el déficit, sino también las potencialidades de los estudiantes, promoviendo una educación adaptada a sus necesidades y realidades.

En este estudio, el código “contexto del estudiante” dentro de la dimensión “dificultades del estudiante” refiere a los factores externos que rodean y afectan el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora en la básica primaria de la Institución Educativa San Agustín, mediante el cual es posible identificar cómo las circunstancias sociales, familiares, económicas y culturales influyen directamente en el desempeño académico de los estudiantes. Así, se hace hincapié en que la realidad extrínseca de cada estudiante es un elemento decisivo para comprender las barreras que enfrentan al abordar la lectura, ya que las condiciones externas, como el apoyo familiar y los recursos disponibles en su entorno inmediato, marcan la diferencia en su motivación y en su capacidad para desarrollar habilidades de lectura efectivas.

Desde la perspectiva de Bronfenbrenner (1979) y su teoría ecológica del desarrollo humano, es fundamental, ya que el microsistema, que incluye la familia, la escuela y el entorno próximo, afecta directamente el desarrollo de competencias cognitivas y socioemocionales. Según Bronfenbrenner, los factores presentes en estos sistemas se interrelacionan y, en el caso de la comprensión lectora, las experiencias del estudiante en su entorno familiar y social pueden facilitar o dificultar su proceso de aprendizaje. En el contexto de esta investigación, el concepto de “contexto” aporta una visión integral sobre la influencia de las dinámicas familiares y económicas, y es especialmente relevante para la subcategoría “Limitaciones”, pues ayuda a entender las

barreras externas que limitan el progreso de los estudiantes en su proceso lector. Los docentes al respecto opinaron:

El bajo nivel académico de muchos de los padres de familia impide su ayuda en este tipo de actividades (D 2). Cuando usted tiene estudiantes con tantas diferencias en temas sociales y culturales, e incluso también económicos, y de pronto hasta familiares en cuanto a disfuncionalidad entre otros, es tener mentes con una diversidad de situaciones que son extrínsecas al aprendizaje de la comprensión lectora pero que incide directamente. Usted que conoce esta zona y sabe cómo es la forma en la que los estudiantes conviven y viven la escolaridad, se puede dar cuenta que el estudiante carece de muchos recursos (D 3). Además, factores externos como el entorno familiar y socioeconómico, y posibles dificultades de aprendizaje también influyen en la comprensión lectora de los estudiantes (D 4). La familia que no... no se esmeran, sino que el estudiante vaya y venga del colegio y cumpla con lo que tiene que cumplir, pero de pronto una mayor exigencia frente a la lectura frente a otras cosas porque no solo se trata de la lectura pues no se dan... (D 5)

Al analizar las opiniones de los docentes, se percibe una preocupación compartida sobre cómo las carencias en el entorno familiar, el bajo nivel académico de los padres y la falta de recursos impactan en la comprensión lectora de los estudiantes. Esto señala la necesidad de implementar estrategias educativas que se enfoquen en la enseñanza de técnicas lectoras, al tiempo que se integre un soporte para enfrentar estas limitaciones externas, debido a que la educación debe concebirse de manera holística, y la intervención en el ámbito escolar debe, en lo posible, compensar las deficiencias del contexto familiar y social. Un enfoque hipermedial y contextualizado puede ofrecer a los estudiantes acceso a herramientas y experiencias educativas que mitiguen, en parte, las desventajas que enfrentan fuera del aula, creando oportunidades para un aprendizaje más equitativo y efectivo.

En cuanto al código “Competencias previas” en la dimensión “dificultades del estudiante” representa los conocimientos y habilidades que los estudiantes traen consigo desde grados anteriores y que son fundamentales para su desempeño en la comprensión lectora. Este código permite analizar cómo la falta o debilidad en estas competencias de base puede convertirse en un obstáculo significativo para avanzar en las habilidades lectoras. La identificación de las competencias previas en lectura y escritura, o la ausencia de ellas, es esencial, ya que condiciona la capacidad de los estudiantes para comprender y procesar textos de manera efectiva. En este sentido, este código ayuda a

entender que el proceso lector de cada alumno no solo depende del aprendizaje actual, sino de su recorrido formativo previo.

Desde la perspectiva de Smagorinsky (2018) quien retoma el trabajo de Vygotsky (1979) y su teoría del desarrollo proximal, el concepto de “competencias previas” adquiere relevancia al considerar que los estudiantes construyen conocimiento sobre la base de lo que ya saben. Este autor plantea que el aprendizaje ocurre en el contexto de una zona de desarrollo próximo, donde los conocimientos y habilidades previas son necesarios para avanzar hacia aprendizajes más complejos. En este estudio, el análisis de las competencias previas es particularmente importante dentro de la subcategoría, ya que revela cómo la falta de una base sólida en habilidades lectoras afecta la capacidad de los estudiantes para desarrollar nuevas competencias y limita su progreso en la comprensión lectora. Así, entender estas limitaciones permite a los docentes diseñar intervenciones más ajustadas a las necesidades y capacidades actuales de los estudiantes. Las percepciones de los docentes sintetizan, que:

Pero de todas maneras se hace la labor de aula en donde he detectado que los problemas están relacionados con que el estudiante desde años anteriores trae el problema para la lectura y para la escritura. (D 3)

La opinión del docente que señala que los problemas en lectura y escritura provienen de años anteriores evidencia una dificultad sistemática y acumulativa, situación que resalta la importancia de realizar diagnósticos tempranos y de establecer un enfoque de enseñanza que promueva las competencias previas desde los primeros años de escolarización. Las deficiencias en estas habilidades básicas se acumulan y crean una barrera que es difícil de superar en los grados superiores sin un apoyo adecuado. Por ello, es fundamental que las instituciones educativas prioricen el fortalecimiento de las competencias iniciales y desarrollen programas de nivelación para evitar que los estudiantes lleguen a los grados superiores con limitaciones en su proceso lector, lo que les permitirá avanzar con mayor seguridad y confianza en su aprendizaje.

Con relación al código “Motivación” dentro de la dimensión “dificultades del estudiante” se refiere al interés y compromiso de los estudiantes hacia la lectura y la comprensión de textos, desde el cual se resalta la disposición emocional y el interés personal hacia los textos y su influencia en el esfuerzo y en la profundidad con que los estudiantes se involucran en las actividades de lectura. La motivación se convierte, por

tanto, en un componente esencial para el desarrollo de la comprensión lectora, ya que cuando los estudiantes carecen de interés o conexión con el material de lectura, tienden a limitar su participación, lo que afecta negativamente su aprendizaje.

De acuerdo con Ryan y Deci (2000) y su teoría de la autodeterminación, la motivación se divide en intrínseca y extrínseca, donde la primera se relaciona con el disfrute o interés propio hacia una actividad, mientras que la segunda se asocia con recompensas externas. En el contexto de este estudio, la motivación intrínseca es clave para que los estudiantes se involucren profundamente en la lectura, y su ausencia se convierte en una barrera significativa para el desarrollo de sus competencias lectoras. En esta subcategoría es clave, ya que cuando los estudiantes no se sienten motivados, sus limitaciones para la comprensión lectora aumentan, reduciendo su disposición a enfrentar y superar los desafíos que implica la lectura. Al respecto, los docentes comentan:

Cuando los estudiantes no encuentran motivación o conexión con los temas o textos que se les presentan, es probable que no se comprometan con la lectura ni pongan el esfuerzo necesario para comprenderla profundamente (D 1). Definitivamente la falta de motivación y de empatía con los textos que leen los estudiantes genera que la interiorización de los mismos sea baja (D 2). Falta motivación en el estudiante sí hay que motivarlos porque en el trabajo de aula cuando a los niños se les motiva y a las niñas también se les motiva pues ahí una muy buena respuesta cognitiva procedimental en fin hay muchas cosas que comienzan a ser parte de esa motivación y creo que eso es el la una de la tercera causa pues que yo nombraría frente a este tema. (D 5)

La opinión de los docentes sobre la falta de motivación como un obstáculo en la comprensión lectora evidencia un reto común en el aula. Como investigadora, considero que esta falta de motivación es un elemento crítico que debe ser abordado desde un enfoque pedagógico creativo y contextualizado, pues la motivación hacia la lectura puede ser fomentada mediante la selección de textos que resulten significativos y culturalmente relevantes para los estudiantes, así como a través de estrategias de enseñanza que despierten su curiosidad y les permitan conectar el contenido con sus propias experiencias, por lo que, generar un ambiente de aprendizaje que valore el interés y la empatía hacia los textos es esencial para potenciar no solo la comprensión lectora, sino también para promover un aprendizaje autónomo y significativo.

Ahora, un aspecto relevante emana del código “Cultura lectora”, la cual se refiere a los hábitos y actitudes hacia la lectura en el entorno del estudiante, tanto en su contexto familiar como en el social, permitiendo identificar cómo la falta de una cultura de lectura sólida afecta la disposición y el interés de los estudiantes para leer, y por ende, para desarrollar una comprensión lectora profunda. Por lo que, una cultura lectora pobre genera un ambiente en el cual la lectura no se percibe como una actividad cotidiana ni significativa, limitando así las oportunidades de los estudiantes para adquirir y practicar habilidades lectoras fundamentales desde una edad temprana.

Desde la perspectiva de Ramírez y Fernández (2022), la cultura lectora se relaciona con su concepto de “concientización” y el valor de la lectura como herramienta para interpretar y transformar la realidad. Estos autores argumentan que el acto de leer va más allá de decodificar palabras; es un proceso de comprensión crítica del mundo, llevando a entender que la cultura lectora se asocia con la frecuencia de la lectura y la profundidad de la comprensión. En la subcategoría esto se convierte en un factor central, pues la ausencia de hábitos lectores limita significativamente el desarrollo de la comprensión lectora. Sin un contexto que valore y promueva la lectura, los estudiantes carecen del estímulo necesario para explorar, comprender y relacionarse críticamente con los textos. Lo docentes manifestaron:

El estudiante no lee porque en general en Colombia y en Latinoamérica el promedio de lectura es muy bajo estamos hablando de menos de dos libros al año por habitante mientras que en países como España es de 20 libros al año por persona y en Alemania llega a los 22 o 23 libros por año. Entonces este ya es un indicador que nos está diciendo que existe una causa directa de la comprensión lectora y es que no hay lectura no hay una lectura constante y esa sería la principal. (D 5)

La opinión del docente sobre el bajo índice de lectura en Colombia y América Latina destaca una problemática que trasciende al contexto escolar y refleja una limitación cultural más amplia. Como investigadora, considero que la falta de una cultura lectora es un desafío estructural que requiere abordajes integrales y que va más allá de las políticas educativas, siendo necesario promover iniciativas que fortalezcan la lectura desde los primeros años de vida y que involucren tanto a la familia como a la comunidad, pues esta práctica no solo mejora la comprensión lectora, sino que también fomenta el pensamiento crítico y la capacidad de reflexión. Fomentar una cultura lectora en el

entorno escolar implica brindar acceso a una variedad de libros y materiales atractivos, así como desarrollar actividades que muestren la lectura como una práctica placentera y enriquecedora, pues solo al arraigar este hábito de manera constante y significativa se puede superar esta limitación y potenciar el desarrollo integral de los estudiantes.

En cuanto a la dimensión “dificultades del docente” se configura como un campo de análisis esencial en la mejora de los procesos educativos, ya que engloba los retos que los educadores enfrentan al diseñar e implementar prácticas pedagógicas efectivas. Esta dimensión incluye las estrategias de lectura, entendidas como los métodos y recursos utilizados para fomentar la comprensión y el análisis crítico de los textos; la formación docente, que abarca la preparación inicial del profesional en educación, incluyendo su dominio conceptual y didáctico; y la actualización docente, que responde a la necesidad de una formación continua frente a las dinámicas cambiantes del contexto educativo. Las dificultades en estos ámbitos suelen derivar de la insuficiencia de programas de formación especializados, la falta de acceso a procesos de actualización pertinentes y las limitaciones en el desarrollo de competencias metodológicas. Una comprensión crítica de estas dificultades implica no solo identificarlas, sino también construir políticas educativas y espacios de reflexión que permitan fortalecer las capacidades de los docentes, garantizando así una enseñanza de calidad y adaptada a las demandas del siglo XXI.

Al respecto, autores como Acevedo et al. (2017) destacan que las “dificultades del docente” se relacionan estrechamente con la carencia de formación inicial integral y la limitada actualización profesional, lo que afecta la implementación de estrategias pedagógicas efectivas, particularmente en áreas como la promoción de la lectura crítica. Según los autores, estas deficiencias generan una brecha significativa entre las expectativas educativas y las prácticas docentes reales. Andrade (2012), por su parte, resalta que la falta de estrategias didácticas innovadoras en el ámbito lector refleja insuficiencias en la formación docente, las cuales se agravan por la ausencia de programas de capacitación contextualizados. Ambos autores coinciden en que superar estas dificultades requiere una formación docente robusta y procesos de actualización permanentes que habiliten al maestro para responder de manera efectiva a los desafíos contemporáneos de la enseñanza.

Aquí se encontró el código “Estrategias de lectura” dentro de la dimensión “dificultades del docente”, que se refiere a las metodologías y enfoques didácticos que los docentes implementan para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Este código es relevante para el análisis porque permite observar cómo la selección y aplicación de ciertas estrategias impactan en la habilidad de los estudiantes para comprender y analizar textos. La adecuada utilización de estrategias de lectura es clave para enfrentar las limitaciones en la comprensión lectora, ya que estas no solo guían a los estudiantes en la interpretación de textos, sino que también desarrollan habilidades críticas y autónomas para aprender a aprender.

Según Bogaerds et al. (2019), el desarrollo de la comprensión lectora está profundamente ligado a la enseñanza explícita de estrategias de lectura, como la identificación de ideas principales, la inferencia, el resumen, y la conexión de ideas entre párrafos. Estas estrategias deben ser modeladas y practicadas de forma constante en el aula para que los estudiantes puedan internalizarlas y aplicarlas de manera autónoma. En la subcategoría este aspecto se vuelve fundamental, ya que la carencia de estas metodologías dificulta que los estudiantes adquieran herramientas necesarias para interpretar y analizar textos complejos, limitando su progreso en la comprensión lectora. De este tema, los docentes manifestaron:

El desinterés puede ser resultado de una falta de relevancia percibida, una metodología de enseñanza poco estimulante o una falta de conexión con las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes (D 1). Muchos estudiantes no han desarrollado habilidades como la identificación de ideas principales, la inferencia de información implícita, la elaboración de resúmenes o la conexión de ideas entre párrafos. Estas estrategias son fundamentales para mejorar la comprensión lectora, pero no siempre se enseñan de manera efectiva o se fomenta su uso en el aula (D 2). Hay que contribuir primero que todo cumpliendo con la cátedra de aula y de ahí para allá pues con las estrategias y tácticas que utilice para lograr la comprensión lectora que pues desde luego tienen que ver con la lectura porque si no se enseña a leer pues no se alcanza la comprensión hay que hacer el ejercicio lector. (D 5)

Las opiniones de los docentes resaltan la importancia de aplicar estrategias de enseñanza efectivas que no solo despierten el interés de los estudiantes, sino que también conecten los contenidos con sus experiencias y conocimientos previos. Así pues, la enseñanza de estrategias de lectura debe ser un componente esencial en la formación docente, ya que una metodología adecuada tiene el poder de transformar la

manera en que los estudiantes se relacionan con los textos y desarrollan su comprensión. Para lograr una comprensión lectora significativa, es fundamental que los docentes enseñen técnicas de lectura y fomenten un ambiente en el que los estudiantes se sientan motivados y en donde la lectura se convierta en un ejercicio activo y participativo. En este sentido, una capacitación constante en estrategias de lectura efectiva y una actualización de metodologías didácticas serán pasos clave para superar esta limitación y mejorar el rendimiento lector de los estudiantes.

Por demás, el código “Formación y actualización docente” en la dimensión “dificultades del docente” se refiere a la preparación profesional y a las oportunidades de desarrollo que los docentes tienen para mejorar sus habilidades pedagógicas y metodológicas. Este código es significativo porque implica que la efectividad de la enseñanza, especialmente en áreas cruciales como la comprensión lectora, depende en gran medida de la formación continua de los docentes. Sin una sólida base formativa y sin la actualización constante en metodologías de enseñanza, los docentes pueden enfrentar dificultades para aplicar estrategias efectivas que fomenten el interés y la habilidad lectora en sus estudiantes.

Desde la perspectiva de Vite (2017), la formación docente es un proceso continuo que no se limita a la obtención de un título, sino que debe incluir experiencias de aprendizaje que fortalezcan las competencias pedagógicas y didácticas de los educadores. Se argumenta que la actualización constante es esencial para que los docentes puedan enfrentar los desafíos cambiantes en el ámbito educativo y responder a las necesidades diversas de sus estudiantes. En la subcategoría, esto se convierte en un factor crítico, ya que la falta de preparación y de oportunidades para mejorar las prácticas educativas puede limitar el desarrollo profesional de los docentes, afectando directamente la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Al respecto, los docentes opinaron:

La baja o nula formación pedagógica en los docentes, especialmente profesionales que ingresan a la carrera docente y que se intensifica en docentes con carácter de provisionalidad, quienes no tienen ni siquiera la obligación de realizar una formación pedagógica básica (D 2). La falta de actualización docente, donde vemos que un alto número de ellos no toman formaciones complementarias a su labor y que refuerce elementos didácticos y pedagógicos que refuercen la motivación de los estudiantes. (D 3)

Las opiniones de los docentes reflejan una preocupación legítima sobre la baja formación pedagógica y la falta de actualización en el personal docente, lo que puede repercutir negativamente en la motivación y el aprendizaje de los estudiantes, siendo fundamental invertir en la formación continua de los docentes, ofreciendo oportunidades de capacitación y desarrollo profesional que les permitan adquirir nuevas herramientas y enfoques pedagógicos. La implementación de programas de actualización que aborden las necesidades específicas del contexto educativo y que promuevan la reflexión crítica sobre la práctica docente puede ser clave para mejorar la calidad de la educación. Al fortalecer la formación y la actualización de los docentes, se contribuye no solo a su desarrollo profesional, sino también a la creación de un ambiente de aprendizaje más enriquecedor y efectivo para los estudiantes, potenciando así su comprensión lectora y su motivación por el aprendizaje.

Adicionalmente, en la dimensión “dificultades del contexto escolar” se refiere a los desafíos estructurales, organizativos y tecnológicos que inciden en el desarrollo de procesos pedagógicos eficaces. Esta dimensión incluye los recursos de lectura, que comprenden la disponibilidad, calidad y accesibilidad de materiales que promuevan habilidades lectoras críticas y reflexivas; y la tecnología, entendida como las herramientas digitales y electrónicas que potencializan o limitan el aprendizaje según su integración en las dinámicas escolares. Estas dificultades suelen manifestarse en la escasez de bibliotecas escolares adecuadas, la falta de dispositivos tecnológicos y la limitada capacitación del personal docente para emplear dichos recursos. En consecuencia, superar estas barreras demanda una visión sistémica que articule políticas públicas, inversión sostenida y formación docente orientada a la inclusión de estrategias innovadoras que optimicen el entorno escolar y favorezcan el aprendizaje significativo.

Acevedo et al. (2017) identifican que las “dificultades del contexto escolar” radican principalmente en la insuficiencia de recursos de lectura y el uso limitado de tecnologías en los entornos educativos. Según los autores, estas carencias generan desigualdades en el acceso a herramientas esenciales para el desarrollo de competencias lectoras y digitales, lo cual perpetúa las brechas educativas. Andrade (2012) complementa esta perspectiva al señalar que, aunque la tecnología puede ser una herramienta poderosa

para transformar los procesos de enseñanza, su impacto depende de la infraestructura escolar y de la capacidad de los docentes para integrarla de manera pedagógica. Ambos enfoques subrayan la necesidad de fortalecer el contexto escolar mediante una dotación adecuada de recursos, así como de estrategias de formación que permitan utilizar la tecnología y los materiales de lectura como catalizadores del aprendizaje en todos los niveles educativos.

Así pues, los recursos de lectura como código fueron comentados por los docentes, así:

(...) hay muchos temas alrededor de disponibilidad de recursos y herramientas en la institución educativa que hacen difícil promover la lectura y la comprensión lectora pues todo toca como a la antigua (D 3). Es que hablar de recursos pedagógicos para optimizar la enseñanza está en el proyecto educativo institucional y en los planes de aula y es muy bonito hablar de la enseñanza en condiciones ideales. No obstante, la realidad educativa es que contamos con una biblioteca muy antigua, dota de pocos libros, no llegaron unas tabletas con un propósito de digitalizar la enseñanza. (D 5)

El análisis del código “Recursos de lectura” evidencia las limitaciones materiales y tecnológicas en las instituciones educativas, que afectan directamente la promoción de la lectura y la comprensión lectora. Las afirmaciones de los docentes resaltan una brecha significativa entre lo planificado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y las condiciones reales en las que se desarrolla el proceso de enseñanza. Por un lado, se destaca cómo la falta de actualización en las bibliotecas y la escasez de recursos modernos, como tabletas digitales, obliga a los docentes a recurrir a métodos tradicionales que, si bien pueden ser funcionales, no responden a las necesidades pedagógicas contemporáneas. Por otro lado, la reflexión sobre las “condiciones ideales” plantea una crítica implícita a la desconexión entre la formulación de proyectos educativos y su implementación práctica. Este panorama subraya la urgencia de priorizar la inversión en recursos pedagógicos actualizados que permitan optimizar los procesos de enseñanza y desarrollar una cultura lectora crítica en los estudiantes, superando las barreras que perpetúan desigualdades en el acceso al conocimiento.

Finalmente, la tecnología como código, fue comentada por los docentes, así:

Soy consciente de las necesidades que existen en la enseñanza hoy en día, en donde los medios de tipo virtual o digital ayudan mucho para llamar la atención de los niños. Pero la realidad es que no lo haya institución. Apuradito se hace uso del video beam cuando se puede (D 3). Los estudiantes en su mayoría

no tienen celular. Algunos poseen esos que llaman flechas, entonces poder hacer uso de alguna tecnología o alguna estrategia relacionada con redes sociales o con alguna aplicación específica es prácticamente nulo (D 4). En el medio en el que estamos hablar de un medio didáctico de tipo virtual y digital sería una mentira para la enseñanza de la lectura y para la enseñanza de cualquier cosa hay una carencia una brecha digital que genera también una brecha cognitiva, porque en la medida en que existe estas limitaciones abismales pues... también comienza a repercutir en la enseñanza de la lectura y en los aprendizajes también. (D 5)

De esta forma, “La tecnología” pone de manifiesto las profundas carencias tecnológicas en el contexto educativo, así como las consecuencias que estas generan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los docentes describen un entorno marcado por la falta de recursos tecnológicos básicos en las instituciones, como dispositivos digitales o acceso adecuado a internet, lo que limita gravemente la integración de estrategias pedagógicas innovadoras. Además, se evidencia una brecha digital no solo institucional, sino también personal, ya que muchos estudiantes carecen de dispositivos móviles funcionales, lo que imposibilita la implementación de herramientas como aplicaciones o redes sociales en el aula. Esta situación, descrita como una “brecha cognitiva” por uno de los docentes, refleja cómo la falta de tecnología afecta no solo la enseñanza de la lectura, sino también el desarrollo de competencias fundamentales para el siglo XXI. En este contexto, se hace evidente la necesidad de políticas públicas que garanticen el acceso equitativo a la tecnología, así como de formación docente orientada a maximizar el impacto de los recursos disponibles, por mínimos que sean, para cerrar las disparidades que perpetúan desigualdades educativas.

El concepto emergente aquí, **limitaciones en el contexto educativo**, se puede entender como un conjunto de restricciones dinámicas y contextuales que obstaculizan la interacción ideal entre el docente, el estudiante y el entorno escolar. Estas limitaciones pueden abarcar factores físicos, como la falta de infraestructura adecuada o recursos tecnológicos; sociales, como la diversidad en los contextos de origen de los estudiantes que influyen en sus experiencias previas de aprendizaje; y pedagógicas, relacionadas con la capacidad del docente para implementar estrategias innovadoras en entornos de aprendizaje complejos. Además, las limitaciones también se expresan en la rigidez de ciertos currículos o en la sobrecarga administrativa, que pueden reducir el tiempo y la energía disponibles para una enseñanza de calidad. Comprender y abordar estas

limitaciones es fundamental para diseñar estrategias educativas que promuevan un aprendizaje significativo y equitativo, adaptándose a las realidades y demandas de cada contexto escolar.

Subcategoría: Estrategias de lectura

Desde la representación teórica, las estrategias de lectura son definidas por Solé (2012) como procedimientos de orden elevado que implican la presencia de objetivos, planificación de acciones y su evaluación, permitiendo seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para lograr la meta propuesta. Estas se organizan en tres momentos fundamentales: antes, durante y después de la lectura. Por su parte, Cassany (2006) complementa esta visión señalando que las estrategias de lectura son herramientas cognitivas y metacognitivas que el lector emplea de manera consciente para construir una interpretación significativa del texto. El autor enfatiza que en la fase previa a la lectura se activan los conocimientos previos y se establecen predicciones; durante la lectura se realizan inferencias, se verifica la comprensión y se corrigen errores; y después de la lectura se sintetiza, se estructura y se extiende el conocimiento obtenido.

Desde la perspectiva de este estudio, las estrategias de lectura constituyen un conjunto articulado de procesos cognitivos y metacognitivos que permiten al lector abordar el texto de manera sistemática y significativa, las cuales se despliegan en tres momentos: antes de la lectura, donde se establece el propósito y se activan esquemas mentales previos; durante la lectura, donde se desarrolla un diálogo activo con el texto mediante la construcción y verificación de significados; y después de la lectura, donde se consolida la comprensión mediante la reflexión crítica y la integración de los nuevos conocimientos con los esquemas preexistentes. Este proceso triádico permite no solo la decodificación del texto, sino también la construcción de una comprensión profunda y significativa del contenido.

De esta manera, esta subcategoría tiene una dimensión denominada “Antes de la lectura” que emerge desde los códigos: *Predicción y Conocimiento Previo*. Una dimensión denominada “Durante la lectura” que emerge desde los códigos: *ideas principales, inferencia y subrayado*. Una dimensión denominada “Después de la lectura”

que emerge desde los códigos: *escritura, discusión y la pregunta*. La figura 8 muestra el sistema de códigos y la subcategoría emergente que los representa.

La dimensión “Antes de la lectura” constituye una etapa en el desarrollo de competencias lectoras, ya que promueve procesos cognitivos que preparan al lector para interactuar de manera significativa con el texto. Desde una perspectiva educativa, esta fase implica la activación de esquemas mentales relacionados con el conocimiento previo del lector y la formulación de predicciones fundamentadas en indicios del texto, como el título, imágenes o palabras clave. Estas actividades no solo estimulan la curiosidad y la atención, sino que también favorecen la construcción de hipótesis iniciales que guían la comprensión. En términos pedagógicos, la activación del conocimiento previo permite a los estudiantes conectar sus experiencias con el contenido por explorar, mientras que las predicciones promueven habilidades de anticipación y razonamiento inferencial, esenciales para la comprensión lectora profunda. Así, esta dimensión subraya el papel estratégico del maestro como mediador, quien debe facilitar experiencias que vinculen lo conocido con lo desconocido, fomentando un aprendizaje significativo y autónomo.

Según Bautista et al. (2023), la fase previa a la lectura constituye una instancia estratégica dentro del enfoque de aprendizaje por competencias, ya que integra la movilización del conocimiento previo del estudiante con la capacidad de formular hipótesis sobre el contenido del texto. Este enfoque, enmarcado en la evaluación por competencias, destaca la importancia de activar esquemas mentales que permitan a los estudiantes situarse dentro del contexto del texto, mejorando así su capacidad de comprensión y análisis crítico. Por su parte, Beltrán (2018) resalta que la práctica pedagógica durante esta etapa debe enfocarse en la contextualización histórica y cultural de los contenidos, promoviendo un diálogo entre el texto y el entorno del lector. Esta interacción potencia el aprendizaje situado, transformando la experiencia lectora en un proceso activo de construcción de sentido, donde las predicciones y el conocimiento previo no solo preparan al lector, sino que también le permiten interactuar críticamente con el texto desde una perspectiva holística.

Figura 8
Estrategias de lectura



Para explicar esta dimensión, el código “Predicción” emerge como un elemento fundamental dentro de la dimensión “Antes de la lectura”, representando la capacidad y acción del estudiante para anticipar o formular hipótesis sobre el contenido del texto basándose en elementos como el título, imágenes, estructura o conocimientos previos, reflejando una estrategia cognitiva esencial que activa el pensamiento crítico y la curiosidad del lector antes de enfrentarse al texto propiamente dicho.

Según Solé (2012), la predicción es una estrategia que permite establecer hipótesis ajustadas y razonables sobre lo que se va a encontrar en el texto, apoyándose en la interpretación que se va construyendo, los conocimientos previos y la experiencia del lector. Esta actividad predictiva es fundamental porque mantiene al lector activo durante todo el proceso, permitiéndole construir una interpretación posible del texto y generar expectativas sobre lo que va a leer. La importancia de la “Predicción” radica en su función como puente cognitivo entre el conocimiento previo del lector y el nuevo contenido, con la que se prepara mentalmente al estudiante para la comprensión del texto, generando un compromiso activo con la lectura, motivando la verificación posterior de las hipótesis planteadas y promoviendo una lectura más consciente y significativa. Al respecto, los docentes refieren:

Primero, les enseño estrategias para comprender mejor lo que leen, como hacer predicciones (D 2). Para promover la integración de conceptos previos de los estudiantes hacia una lógica del discurso en la enseñanza de la lectura, utilizo diversas acciones pedagógicas. Una de ellas es el uso de actividades de anticipación, donde los alumnos hacen predicciones sobre lo que van a leer basándose en su conocimiento previo. (D 3)

Al analizar las opiniones de los docentes, se evidencia una clara comprensión de la importancia de la predicción como estrategia pedagógica fundamental, percepciones que revelan un enfoque pedagógico alineado con las teorías contemporáneas de comprensión lectora, siendo notable cómo los docentes reconocen la predicción no solo como una herramienta aislada, sino como parte de un proceso integral que vincula los conocimientos previos con la nueva información. Esta visión de la predicción como estrategia sugiere una práctica pedagógica reflexiva y consciente, que busca la comprensión inmediata del texto en el desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes.

Desde luego, una conexión surge al encontrarse el código “Conocimiento previo”, a través del cual se representa un elemento fundamental en el proceso de enseñanza y los aprendizajes, ya que se refiere a las experiencias y saberes que los estudiantes traen consigo antes de abordar un nuevo contenido. Este conocimiento actúa como un puente que conecta lo que los estudiantes ya saben con la nueva información que están por adquirir, facilitando la comprensión y el aprendizaje significativo. Para reconocer y activar el conocimiento previo permite a los docentes diseñar estrategias de lectura más efectivas, adaptadas a las necesidades y contextos específicos de sus estudiantes, lo que contribuye a mejorar su rendimiento académico.

Según Ausubel (1983), el conocimiento previo es un arquetipo esencial para la asimilación de nueva información, ya que esta se integra de manera más efectiva si está vinculada a conceptos ya existentes en la estructura cognitiva del aprendiz. Ausubel argumenta que si lo que se debe aprender no puede relacionarse de manera significativa con lo que el alumno ya sabe, el aprendizaje es casi nulo. En este sentido, la importancia del código “Conocimiento previo” en la subcategoría “Estrategias de lectura” radica en que, al activar y relacionar estos conocimientos, los estudiantes pueden construir un marco referencial que les permite interpretar y entender mejor los textos, mejorando así su competencia lectora y su capacidad de análisis crítico. Sobre esto un docente refirió:

Hacer uso de la información previa o de la información consolidada es lo que le permite a uno realmente plantearse un modelo de gestión del saber para sortear dificultades de aprendizaje o de la lectura. (D 5)

La opinión de la docente, que destaca la relevancia de utilizar la información previa para gestionar el conocimiento y abordar las dificultades de aprendizaje, resuena con la teoría del aprendizaje significativo, advirtiéndole que el docente no solo debe considerar el contenido a enseñar, sino también los contextos y saberes que los estudiantes aportan. Es esencial que los educadores implementen actividades que promuevan la conexión entre el conocimiento previo y el nuevo contenido, pues al hacerlo, se puede facilitar no solo el proceso de lectura, sino también el desarrollo de habilidades críticas que permitan a los estudiantes sortear obstáculos en su aprendizaje, siendo especialmente relevante el fomento de esta conexión como una estrategia clave para construir un aprendizaje más efectivo y duradero en el tiempo.

En cuanto a la dimensión “Durante la lectura” se configura como un momento crucial en el proceso de comprensión, donde el lector interactúa activamente con el texto para construir significados profundos y relevantes. Esta fase implica la capacidad de identificar ideas principales, realizar inferencias y emplear estrategias como el subrayado para estructurar la información clave. Las ideas principales permiten al lector captar el núcleo del mensaje del autor, mientras que las inferencias extienden el contenido explícito hacia conexiones implícitas, promoviendo una comprensión más rica y contextualizada. El subrayado, por su parte, no solo actúa como una técnica de selección, sino como una herramienta metacognitiva que guía la atención y organiza cognitivamente los conceptos esenciales. En este sentido, el lector se convierte en un constructor activo de conocimiento, integrando los elementos del texto con sus esquemas previos, lo que resalta la dimensión no solo como una actividad técnica, sino como una práctica profundamente reflexiva.

Según Mayer (2020), la dimensión “Durante la lectura” se comprende como una etapa de procesamiento activo en la que el lector no solo extrae información, sino que la transforma mediante procesos cognitivos como la selección, organización e integración de datos. Identificar ideas principales, realizar inferencias y subrayar son estrategias que facilitan este procesamiento profundo, permitiendo una comprensión significativa. Por su parte, Martínez et al. (2019) destacan que esta dimensión exige una interacción

constante entre los niveles textual y cognitivo, donde estrategias como el subrayado no solo favorecen la memoria a corto plazo, sino que también optimizan el acceso a la información relevante durante la relectura o el estudio. Ambas perspectivas coinciden en subrayar que la dimensión “Durante la lectura” es fundamental para el desarrollo de competencias lectoras avanzadas, al consolidar una comprensión crítica y autónoma.

En el contexto de la institución educativa San Agustín, los códigos develados en la entrevista y la observación dan cuenta de las “Ideas Principales”, “Inferencia” y “El subrayado”, los cuales emergen como elementos clave durante la lectura, ya que representan estrategias fundamentales para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de básica primaria. Identificar las ideas principales permite a los estudiantes discernir la información más relevante de un texto, facilitando su comprensión general. Mientras que, la inferencia, por otro lado, les ayuda a deducir significados implícitos que no se encuentran explícitamente en el texto, enriqueciendo su comprensión y promoviendo un análisis más profundo. Por último, el subrayado actúa como una herramienta de organización y retención, permitiendo a los estudiantes destacar información crucial y facilitar la revisión y el estudio posterior, siendo esenciales para desarrollar habilidades críticas de lectura, contribuyendo al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde la perspectiva de Mayer (2020), la identificación de las ideas principales, la inferencia y el uso del subrayado son estrategias que fomentan un aprendizaje significativo. Este autor sostiene que los estudiantes que se involucran activamente en el proceso de aprendizaje, utilizando estrategias como el subrayado y la identificación de ideas clave, tienden a retener mejor la información. En este sentido, estas estrategias se enmarcan dentro de la subcategoría “Estrategias de lectura”, ya que permiten a los estudiantes interactuar con el texto de manera activa, promoviendo así una comprensión más efectiva desde habilidades que son fundamentales para el desarrollo de competencias lectoras que trascienden el aula y se aplican en diversas situaciones de la vida cotidiana. Sobre estos aspectos, las voces de los docentes develaron:

Contribuyo al mejoramiento de los niveles de comprensión lectora de mis estudiantes de varias maneras... identificar ideas principales (D 3). Con ejercicios que promueven la identificación de palabras clave, la inferencia de significados a partir del contexto y del análisis de estructuras textuales, mis estudiantes

desarrollan su capacidad de reflexión y pensamiento crítico en relación con lo que leen (D 1). De la misma manera y como estímulo a la retención de información, dentro de los ejercicios de comprensión se incluye el subrayado de personajes, textos importantes, vocabulario desconocido y demás... (D 2)

Las opiniones de los docentes resaltan la importancia de estrategias específicas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, donde la identificación de ideas principales, la inferencia de significados y el uso del subrayado son prácticas que, como señalan los educadores, mejoran la retención de información y desarrollan habilidades de pensamiento crítico y reflexión, siendo vital que los docentes implementen estas estrategias de manera sistemática y creativa en sus prácticas pedagógicas, ya que el desarrollo de la comprensión lectora es esencial para el éxito académico y personal de los estudiantes. Por demás, fomentar un ambiente donde se valoren estas habilidades permitirá a los estudiantes no solo mejorar su rendimiento en la lectura, sino también en su capacidad para analizar y comprender el mundo que les rodea. Así, el enfoque hipermedial de la enseñanza puede enaltecer aún más estas estrategias, proporcionando herramientas que faciliten un aprendizaje más dinámico.

Adicionalmente, la dimensión “Después de la lectura” constituye una etapa esencial en el proceso lector, donde el conocimiento construido durante la interacción con el texto se extiende y se profundiza a través de actividades que promueven la reflexión, la expresión y la transferencia de saberes. Esta fase incluye la escritura, la discusión y la formulación de preguntas, herramientas que permiten al lector consolidar y articular las ideas comprendidas. La escritura no solo refuerza la comprensión al sintetizar información, sino que también fomenta el pensamiento crítico y creativo. La discusión, en tanto, ofrece un espacio para contrastar perspectivas, construir significados compartidos y desarrollar habilidades argumentativas. Finalmente, la pregunta, como elemento clave, impulsa la curiosidad y el análisis, generando nuevos cuestionamientos que retroalimentan el aprendizaje y vinculan el texto con otros contextos y experiencias. En conjunto, esta dimensión transforma el acto de leer en un proceso dialógico, crítico y activo, en el cual el lector deviene en un agente autónomo y reflexivo.

Para Mayer (2020), la dimensión “Después de la lectura” se enfoca en la aplicación y transferencia del conocimiento adquirido, destacando actividades como la escritura y la discusión como métodos efectivos para consolidar una comprensión

significativa. Estas estrategias permiten a los lectores organizar sus ideas, vincularlas con conocimientos previos y comunicarlas de manera estructurada, promoviendo así aprendizajes duraderos. Martínez et al. (2019) enfatizan el rol de la pregunta en esta etapa, señalando que la formulación de interrogantes no solo refuerza la comprensión crítica del texto, sino que también estimula el pensamiento divergente y el aprendizaje autónomo. Ambas perspectivas coinciden en que esta dimensión es fundamental para transformar la lectura en un proceso activo y metacognitivo, al integrar habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales que potencian la construcción y la comunicación del conocimiento.

Aquí se presenta un sistema de códigos que en sí mismos representan un aspecto esencial de la subcategoría como son la “Escritura”, “Discusión” y “La pregunta”, los cuales emergen como componentes esenciales en la dimensión “después de la lectura”, ya que representan estrategias clave para consolidar la comprensión lectora en los estudiantes de básica primaria. La escritura, a través de actividades como la elaboración de resúmenes y la creación de obras literarias, permite a los estudiantes organizar y expresar sus ideas, facilitando la asimilación de la información leída. La discusión, por su parte, promueve un espacio de intercambio de ideas y reflexiones, donde los estudiantes pueden articular sus interpretaciones y escuchar las perspectivas de sus compañeros, lo que enriquece su comprensión colectiva del texto. Finalmente, la formulación de preguntas no solo estimula la curiosidad y el análisis crítico, sino que también desafía a los estudiantes a profundizar en su comprensión, fomentando una lectura activa y reflexiva que trasciende la simple decodificación del texto.

Desde la perspectiva de Martínez et al. (2019), la interacción y el diálogo son componentes clave en el proceso de enseñanza y el aprendizaje, especialmente en la educación primaria. Los autores argumentan que “el aprendizaje se potencia cuando los estudiantes participan activamente en la construcción de su conocimiento a través de la interacción con materiales multimedia y con sus pares” (p. 468). En este contexto, las estrategias de escritura, discusión y formulación de preguntas se integran en la subcategoría “Estrategias de lectura”, ya que permiten a los estudiantes no solo absorber información, sino también crear y reconstruir su comprensión mediante el diálogo y la reflexión crítica. Estas estrategias son esenciales para el desarrollo de competencias

cognitivas que les facilitan abordar textos con mayor profundidad y contextualizarlos en función de sus propias experiencias y realidades, por lo que, al promover una participación activa y colaborativa, se fomenta un aprendizaje significativo que no solo enriquece la comprensión lectora, sino que también fortalece habilidades socioemocionales y de comunicación entre los estudiantes. Los docentes aportaron información, así:

Les asigno un cuaderno de lectura donde deben hacer resúmenes y crear obras literarias inspiradas en las lecturas que hemos trabajado en clase. Esto les ayuda a consolidar su comprensión y expresión escrita (D 1). ...Elaboración de resúmenes, Cuestionarios. Además, fomento la creatividad de mis estudiantes mediante la creación de textos como cuentos, ensayos, fábulas, entre otros, a partir de lecturas previas. Esto les permite relacionar lo que han leído con su propia imaginación y experiencia, lo que mejora su comprensión y retención de la información (D 2). Seguido de actividades de análisis de comprensión tales como conversatorios... (D 2). Además, fomento la discusión en clase sobre los textos que leen, para que puedan compartir sus interpretaciones y escuchar las ideas de sus compañeros, lo que les ayuda a reflexionar y profundizar en la comprensión de los contenidos. (Docente 3) También fomento la discusión en grupo para que compartan sus ideas y construyan un entendimiento conjunto del texto (D 4). Al plantear preguntas específicas sobre el texto, los estudiantes son desafiados a buscar información, analizar detalles y extraer conclusiones. Estas preguntas fomentan la participación activa de los estudiantes y les ayudan a profundizar su comprensión del texto. Además, las preguntas interpretativas son esenciales para estimular el pensamiento crítico y la reflexión en torno a la lectura. Estas preguntas van más allá de la información literal del texto e invitan a los estudiantes a analizar el significado, las intenciones del autor, las implicaciones de los eventos y las conexiones con su propia experiencia (D 1). En el trabajo diario, a través de cuestionamientos y preguntas que ayuden a los estudiantes a deducir respuestas. (D 2)

Las opiniones expresadas por los docentes señalan la importancia de integrar actividades de escritura, discusión y formulación de preguntas en la práctica pedagógica para mejorar la comprensión lectora, donde al asignar tareas de escritura y fomentar la discusión, los educadores ayudan a los estudiantes a consolidar su aprendizaje promoviendo un ambiente de aprendizaje colaborativo y activo. Estas estrategias son fundamentales para desarrollar un pensamiento crítico y una comprensión profunda de los textos, ya que invitan a los estudiantes a reflexionar sobre lo que han leído y a conectar esa información con sus propias experiencias. Además, el enfoque de aprendizaje colaborativo que emerge de las discusiones en grupo es clave, pues permite

a los estudiantes construir su comprensión de manera conjunta, reconociendo y valorando la diversidad de interpretaciones que cada uno puede aportar.

Las estrategias de lectura como concepto emergente son un conjunto articulado de procesos cognitivos y metacognitivos que posibilitan al lector abordar un texto de forma sistemática y significativa, las cuales se desarrollan en tres momentos clave: antes, durante y después de la lectura. Antes de la lectura, el lector activa conocimientos previos, formula hipótesis y establece objetivos que le permiten orientar su comprensión. Durante la lectura, despliega habilidades de monitoreo, inferencia y ajuste de ritmo, para asegurar que mantiene el sentido del texto y resuelve posibles confusiones.

Finalmente, después de la lectura, el lector evalúa y sintetiza la información, reflexiona sobre su relevancia y aplica los conocimientos adquiridos en contextos nuevos. Este enfoque permite una comprensión profunda y autónoma, al tiempo que fortalece la capacidad crítica y la autorregulación en el proceso de aprendizaje. A partir de lo anterior, la tabla 4 sintetiza la construcción teórica parcial de esta categoría.

Tabla 4

Construcción parcial de la aproximación teórica de la segunda categoría

Subcategoría	Concepto emergente de la subcategoría	Categoría	Concepto emergente de la categoría
El docente	Se comprende en el marco de su rol como facilitador del aprendizaje y mediador de los recursos pedagógicos, especialmente en contextos hipermediales.	Proceso de comprensión lectora	Se concibe como una serie de fases cognitivo-lingüísticas mediante las cuales el lector interactúa con el texto, construyendo y reconstruyendo significados en función de su contexto y sus conocimientos previos, el cual implica la decodificación, interpretación y análisis crítico de la información textual y, en el enfoque hipermedial, se enriquece con la integración de elementos multimedia, como gráficos, sonidos y videos, que apoyan y amplían la comprensión.
Limitaciones	Pueden entenderse como un conjunto de restricciones dinámicas y contextuales que dificultan la interacción ideal entre el docente, el estudiante y el entorno escolar.		

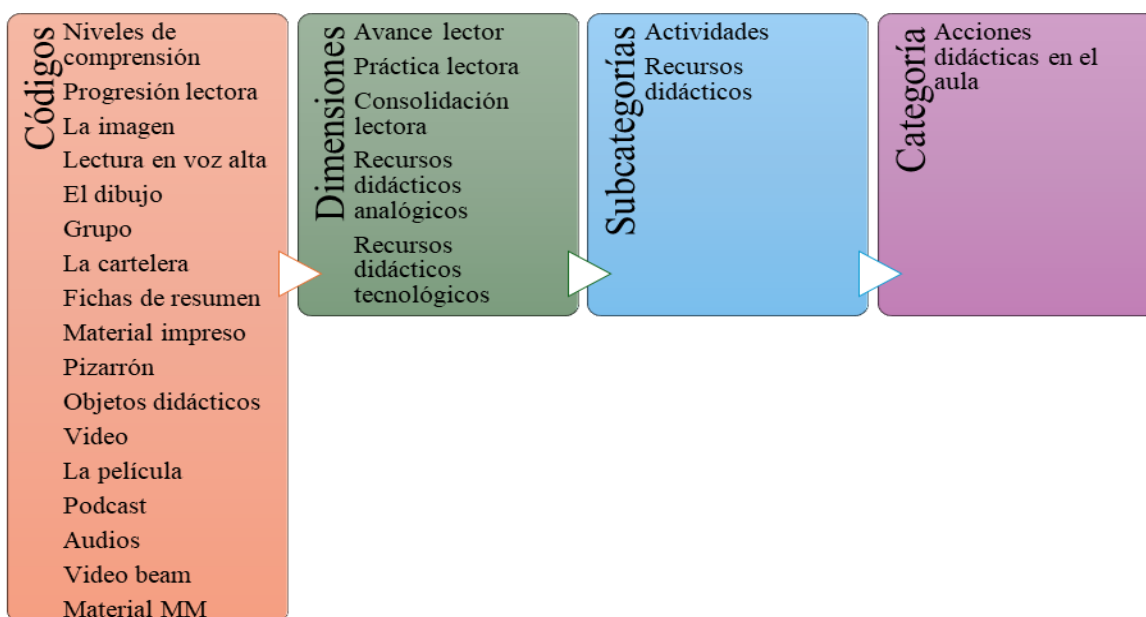
Estrategias de lectura	de	Constituyen un conjunto articulado de procesos cognitivos y metacognitivos que permiten al lector abordar el texto de manera sistemática y significativa, las cuales se despliegan en tres momentos: antes, durante y después de la lectura.
------------------------	----	--

Categoría: Acciones didácticas en el aula

Esta categoría emerge de las subcategorías: *actividades*, *practica lectora* y *recursos didácticos*, como se puede observar en la figura 9.

Figura 9

Acciones didácticas en el aula



La categoría “Acciones didácticas en el aula” se refiere a las estrategias, recursos y métodos específicos que los docentes implementan de manera activa en el entorno educativo para facilitar el aprendizaje y la comprensión lectora de los estudiantes. Estas acciones van más allá de la transmisión de información, enfocándose en prácticas que buscan involucrar al estudiante de forma dinámica y participativa, promoviendo la construcción del conocimiento a partir de su contexto e intereses. En el contexto hipertextual, estas acciones se adaptan para integrar tecnologías y recursos digitales, creando entornos de aprendizaje interactivos que permiten a los estudiantes explorar y

profundizar en los textos a través de múltiples formatos y medios, facilitando una comprensión más significativa y crítica.

Autores como Díaz et al. (2024) han abordado la importancia de las acciones didácticas en el aula en el marco de la educación digital y la alfabetización mediática. Especialmente, Ovando (2020) sostiene que las acciones didácticas son esenciales para desarrollar en los estudiantes habilidades de comprensión lectora, especialmente en entornos digitales, ya que requieren de métodos que estimulen la interacción y el análisis crítico de los contenidos. Por su parte, Berrios (2018) argumenta que dichas acciones permiten que el docente funcione como un facilitador de experiencias de aprendizaje contextualizadas, haciendo hincapié en el papel de los recursos multimedia para enriquecer la enseñanza y fomentar una comprensión más profunda en los estudiantes.

Subcategoría: Actividades

Según autores como Cassany (2021) y Solé (2022), la subcategoría “Actividades” y sus dimensiones de “Avance lector, práctica y consolidación lectoras” se entienden como componentes clave en la construcción progresiva de la comprensión lectora. Cassany (2021) enfatiza que el “Avance lector” corresponde al desarrollo gradual de habilidades, donde el estudiante aumenta su capacidad de interpretar y analizar textos de mayor complejidad, mientras que la “Práctica lectora” implica actividades recurrentes y diversificadas que refuerzan la habilidad de decodificación y comprensión. Finalmente, Solé (2022) argumenta que la “Consolidación lectora” se relaciona con la capacidad del estudiante para aplicar y transferir sus habilidades lectoras a contextos variados, demostrando una comprensión duradera y significativa.

En una concepción propia, la subcategoría “Actividades” y sus dimensiones se conciben como el conjunto de prácticas pedagógicas diseñadas para desarrollar las habilidades lectoras en fases que promuevan tanto la autonomía como el pensamiento crítico en los estudiantes. El “Avance lector” permite que los estudiantes enfrenten de manera paulatina desafíos que enriquecen su habilidad para comprender textos, mientras que, la “Práctica lectora” es esencial para que los estudiantes afiancen estas habilidades a través de actividades continuas que varían en formato y enfoque, fortaleciendo así la fluidez y profundidad de la lectura. La “Consolidación lectora”,

finalmente, representa el punto en el cual el estudiante demuestra una internalización y comprensión estable de los textos, permitiendo transferir lo aprendido a nuevas situaciones y contenidos.

Esta subcategoría tiene una dimensión denominada “Avance lector” que emerge desde los códigos: *niveles de comprensión y progresión lectora*, junto a la dimensión, “Práctica lectora”, que emerge desde los códigos: *la imagen y lectura en voz alta*, y la dimensión “Consolidación lectora”, que emerge desde los códigos: *el dibujo y grupo*. La figura 10 muestra el sistema de códigos y la subcategoría emergente que los representa.

Figura 10
Actividades



La dimensión “Avance lector” se configura como un constructo fundamental en el desarrollo de competencias lectoras, orientada a evidenciar la capacidad de los sujetos para transitar de una comprensión literal hacia niveles interpretativos, críticos y creativos del texto. Este avance implica una progresión sistemática que no solo aborda la decodificación de palabras y frases, sino que también profundiza en la capacidad de relacionar, analizar y cuestionar los significados, respondiendo a las demandas cognitivas y culturales de un contexto dinámico. Así, el “Avance lector” representa no solo un proceso técnico, sino una experiencia transformadora que conecta al lector con el conocimiento, la realidad y el ejercicio de su ciudadanía.

Desde la perspectiva de Cassany (2004), el “Avance lector” se comprende como un proceso gradual y acumulativo en el que el lector desarrolla estrategias de comprensión y análisis progresivamente complejas, enmarcadas en una interacción constante con el texto y su contexto. Para este autor, los niveles de comprensión —literal, inferencial y crítico— no son etapas aisladas, sino dimensiones interrelacionadas que evidencian el progreso lector como un fenómeno integral. En este sentido, la progresión lectora no solo implica mayor sofisticación en las estrategias de lectura, sino también una capacidad creciente para integrar, interpretar y resignificar el conocimiento en función de las exigencias del entorno sociocultural del lector.

Esta dimensión se relaciona directamente con los códigos “niveles de comprensión y progresión lectora”, que son fundamentales para describir el desarrollo de habilidades lectoras en los estudiantes. Estos códigos permiten observar cómo los alumnos avanzan desde una comprensión superficial hacia una comprensión más profunda y compleja de los textos, siguiendo una progresión ordenada y acumulativa en la que cada nivel de comprensión sirve de base para el siguiente. Esta estructura es esencial para analizar y promover un crecimiento escalonado en la competencia lectora, facilitando el diseño de actividades pedagógicas que respondan a las necesidades y capacidades lectoras de los estudiantes en cada etapa de su proceso.

De acuerdo con Cassany (2004), los niveles de comprensión y progresión lectora reflejan un proceso de aprendizaje acumulativo, en el que los estudiantes construyen significado a través de la interacción con textos de complejidad creciente. Este autor enfatiza que este enfoque permite que el aprendizaje de la lectura sea inclusivo, ya que los estudiantes avanzan a ritmos individuales y consolidan sus habilidades de manera gradual, lo que proporciona un marco para diseñar intervenciones pedagógicas diferenciadas, donde se respeten los distintos niveles de desarrollo lector y se favorezca la autonomía y la autoeficacia en la comprensión. Al respecto, los docentes aportaron:

Finalmente, realizo análisis literales, inferenciales e interpretativos de textos, utilizando lecturas cortas y de fácil comprensión para los estudiantes. Esto les ayuda a desarrollar habilidades de comprensión profunda y crítica, fundamentales para una lectura efectiva y significativa (D 2). Hay estrategias tradicionales que se han empleado como el enfoque gradual el enfoque esencial en donde se busca como el estudiante comienza a reconocer letras sonidos oraciones cortas oraciones largas para luego ya pasar a la comprensión de

palabras más complejas de textos más complejos... (D 5). Para optimizar la enseñanza de la lectura, utilizo varios recursos pedagógicos que son muy útiles. Por ejemplo, implemento lecturas de dificultad progresiva, lo que significa que comienzo con textos más fáciles y luego aumento la complejidad gradualmente a medida que los estudiantes adquieren habilidades de lectura. (D 2)

Como investigadora, resulta alentador observar en las opiniones de los docentes un enfoque consciente hacia la progresión lectora y el uso de estrategias variadas al mencionarse la importancia de realizar análisis literales, inferenciales e interpretativos, adaptando el contenido a niveles de dificultad manejables, lo que permite que los estudiantes desarrollen una comprensión crítica y profunda. Asimismo, se subraya la utilidad de comenzar con enfoques básicos de reconocimiento fonético y estructural, lo que asegura una base sólida en los primeros niveles de comprensión, prácticas que reflejan una aproximación pedagógica centrada en el estudiante y en la importancia de una progresión gradual, lo cual considero esencial para fomentar una experiencia lectora enriquecedora y efectiva en el aula.

Por demás, la dimensión “Práctica lectora” trasciende la actividad técnica de leer para convertirse en una experiencia sociocultural y pedagógica que articula habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas. En ella, la lectura no solo se presenta como un acto individual, sino como un proceso dinámico que involucra interacciones significativas con diversos códigos, como la imagen y la oralidad. La integración de la imagen permite ampliar los horizontes interpretativos del lector, facilitando la construcción de significados desde una perspectiva multimodal. Por su parte, la lectura en voz alta, como práctica pedagógica, no solo fomenta la fluidez verbal y la expresión, sino que también refuerza la dimensión comunitaria de la lectura, promoviendo la participación activa y el disfrute compartido del texto. En este sentido, la “Práctica lectora” se concibe como una herramienta transformadora para el desarrollo integral del individuo.

Cassany (2004) conceptualiza la “Práctica lectora” como una actividad profundamente influenciada por las prácticas sociales y culturales del entorno en el que se desarrolla. Según este autor, la lectura no debe limitarse a la decodificación del texto, sino que debe integrar elementos como la imagen, que enriquece y complementa la comprensión, y la lectura en voz alta, que fomenta la interacción, la interpretación colaborativa y el aprendizaje compartido. Desde esta perspectiva, la “Práctica lectora” se entiende como un espacio para explorar los múltiples significados del texto, potenciando

la reflexión crítica y el acceso a nuevas formas de conocimiento, enmarcadas en el contexto sociocultural del lector.

Esta abarca los códigos “la imagen y lectura en voz alta” como componentes clave para incentivar la comprensión y el disfrute de la lectura en los estudiantes, es visible la incorporación de estos aspectos que tienen el propósito de facilitar el acceso al texto y enriquecer la experiencia lectora, ayudando a los estudiantes a relacionarse de manera activa con el contenido. Las imágenes funcionan como un apoyo visual que facilita la interpretación y permite a los estudiantes construir significados, mientras que la lectura en voz alta se convierte en una práctica que no solo mejora la fluidez y entonación, sino que también genera un espacio de interacción en el aula, donde los estudiantes pueden disfrutar de la lectura y desarrollar habilidades de comprensión auditiva.

Desde la perspectiva de Colomer (2020), la lectura en voz alta y el uso de imágenes son estrategias didácticas fundamentales que potencian el interés y la comprensión en el proceso lector. Colomer argumenta que el uso de la imagen apoya el reconocimiento de información y la construcción de inferencias, facilitando la participación activa del estudiante, mientras que la lectura en voz alta promueve la capacidad de atención y desarrolla la memoria auditiva y el vocabulario. Estos códigos son esenciales en la subcategoría porque permiten que el docente implemente estrategias variadas que estimulan tanto el aspecto emocional como cognitivo de la lectura, facilitando un aprendizaje más inclusivo y dinámico que se ajusta a diferentes estilos y niveles de aprendizaje. En las opiniones de los docentes se observa un compromiso hacia la motivación y el estímulo en el proceso lector, expresadas así:

Hago uso de guías de dibujos de historias de tarjetas coloreadas de cuestiones de relación y analogías.... Todo aquello que me permite estimular al estudiante que lo invite a que le agrade que lo invite o lo motive a querer la lectura a encontrar en ella un lugar para el aprendizaje (D 5). Además, fomento el uso de estrategias como la lectura en voz alta... (D 4)

Sobre los aportes dados por los docentes, se menciona el uso de guías visuales y materiales que invitan al estudiante a encontrar placer en la lectura, lo cual fomenta una disposición positiva hacia el aprendizaje, así como se destaca la importancia de la lectura en voz alta como una estrategia que fortalece las habilidades orales y auditivas, además de motivar a los estudiantes, prácticas que resultan valiosas porque integran aspectos que, en conjunto, promueven una experiencia lectora más atractiva y

comprensiva, acercando al estudiante a la lectura como un deber académico y una actividad que puede ser disfrutada y compartida en el entorno escolar. Además, fomentan un aprendizaje activo que fortalece el vínculo entre el estudiante y el texto, despertando su curiosidad y capacidad crítica, permitiendo que el docente acompañe y guíe el proceso lector, adaptando las actividades a las necesidades específicas de cada alumno, lo cual enriquece la dinámica de aprendizaje y refuerza el desarrollo de competencias lectoras significativas.

Para el caso de la dimensión “Consolidación lectora” representa la fase en el que la lectura trasciende el ámbito individual para consolidarse como una experiencia enriquecida por prácticas colaborativas y creativas. Elementos como el dibujo y el trabajo en grupo se convierten en herramientas esenciales para afianzar la comprensión y resignificación del texto, permitiendo al lector expresar su interpretación de manera multimodal y co-construir significados en interacción con otros. El dibujo, al traducir conceptos abstractos a imágenes, facilita una comprensión más profunda y accesible del contenido, mientras que el trabajo en grupo fomenta el diálogo crítico, la diversidad de perspectivas y el aprendizaje social. De esta manera, la “Consolidación lectora” no solo refuerza habilidades cognitivas, sino que también promueve el desarrollo de competencias emocionales, comunicativas y sociales, fundamentales para el aprendizaje integral.

Desde la perspectiva de Cassany (2004), la “Consolidación lectora” se entiende como un proceso que implica afianzar los aprendizajes adquiridos a través de estrategias que combinen la creatividad y la interacción social. El autor destaca la importancia del dibujo como un recurso pedagógico que permite al lector explorar y representar visualmente los significados construidos a partir del texto, potenciando su comprensión y memoria. Asimismo, resalta el valor del trabajo en grupo como un espacio para la construcción conjunta de conocimiento, donde la lectura se convierte en un acto dialógico que favorece el intercambio de ideas, el análisis crítico y la reflexión compartida. Para Cassany, esta dimensión es clave para transformar la lectura en una práctica integradora y transformadora, enraizada en la diversidad y en el aprendizaje colaborativo.

Esta se apoya en los códigos “el dibujo y grupo” para reforzar y afianzar el aprendizaje adquirido a lo largo del proceso lector. Estas estrategias permiten a los

estudiantes expresar y compartir sus interpretaciones de los textos de maneras diversas y colaborativas. El uso del dibujo proporciona un espacio para la representación visual, ayudando a los estudiantes a plasmar en imágenes lo que han comprendido, facilitando la identificación de ideas principales y elementos clave como personajes o palabras nuevas. Por otro lado, el trabajo en grupo, que incluye actividades como mesas redondas y debates, genera un ambiente participativo y reflexivo en el que los estudiantes pueden confrontar sus ideas, ampliar sus perspectivas, y enriquecer su comprensión a través del diálogo con sus compañeros.

Según Zamudio y Vega (2018), el uso de herramientas como el dibujo y el trabajo en grupo son fundamentales para la consolidación lectora, ya que permiten que los estudiantes expresen y reflexionen sobre lo leído de manera activa y significativa. Estos autores argumentan que el dibujo ayuda a los estudiantes a transformar sus comprensiones abstractas en representaciones visuales concretas, lo cual refuerza la retención y clarificación de ideas complejas. Además, el trabajo en grupo potencia las habilidades de comunicación y pensamiento crítico, puesto que el intercambio de opiniones facilita una comprensión más amplia y permite el desarrollo de habilidades socioemocionales. En la subcategoría “Actividades”, estos códigos son de gran importancia ya que brindan a los estudiantes la oportunidad de internalizar y consolidar su aprendizaje de manera lúdica y colaborativa, fortaleciendo su competencia lectora en distintos niveles. Los docentes manifestaron al respecto:

Ya lo que yo hago es que el estudiante lo complementa con pintar lo que vio lo que leyó expresar de varias maneras lo que entendió para identificación de palabras nuevas para la identificación de personajes para encontrar las ideas de un texto (D 5). Además, organizo mesas redondas y debates donde los alumnos pueden discutir y analizar diferentes puntos de vista sobre los textos que han leído. (D 2)

Reflexionando sobre las opiniones de los docentes, se evidencia el valor de estas estrategias para una enseñanza lectora más dinámica y comprensiva, evidencia de cómo el dibujo permite a los estudiantes expresar de forma creativa lo que han comprendido, identificando personajes, palabras y temas centrales de los textos leídos, lo cual no solo estimula la creatividad, sino que facilita la comprensión y retención de los contenidos. A su vez, se hace alusión a la organización de mesas redondas y debates, donde los alumnos tienen la oportunidad de discutir sus interpretaciones, enriquecer su perspectiva

y desarrollar habilidades de argumentación y escucha activa. Desde el punto de vista investigativo, estas estrategias reflejan un enfoque pedagógico que reconoce la importancia de la interacción social y la expresión creativa en el desarrollo lector, por lo que su fomento debe realizarse en un espacio donde los estudiantes puedan compartir sus ideas y representarlas visualmente, siendo esto pieza clave de la subjetividad en el desarrollo de habilidades críticas y comunicativas que son esenciales para su formación integral.

Las actividades en el contexto de la enseñanza de la lectura como concepto emergente se conciben como un conjunto de prácticas pedagógicas cuidadosamente diseñadas para desarrollar habilidades lectoras en fases que fomenten tanto la autonomía como el pensamiento crítico en los estudiantes. Estas actividades incluyen tareas de prelectura para activar el conocimiento previo y despertar el interés, prácticas de lectura guiada que ayudan a los estudiantes a identificar y analizar elementos clave del texto, y actividades postlectura que incentivan la reflexión, el debate y la aplicación de ideas en situaciones nuevas, donde al estructurar actividades que promuevan la exploración autónoma y la interpretación crítica, los docentes permiten que los estudiantes se conviertan en lectores activos y reflexivos, capaces de construir su propio entendimiento y relacionar la información del texto con su entorno y experiencias previas.

Subcategoría: Recursos didácticos

La subcategoría “Recursos didácticos” en el contexto de la enseñanza de la comprensión lectora desde un enfoque hipermedial integra tanto herramientas analógicas como tecnológicas que facilitan el proceso de aprendizaje. Según Zapata (2015), los recursos didácticos tecnológicos transforman las dinámicas tradicionales de la enseñanza al adaptarse a los estudiantes, quienes, como “nativos digitales”, muestran una mayor inclinación y capacidad para interactuar con entornos digitales en su proceso de aprendizaje. Para este autor, estos recursos son complementarios, ya que potencian habilidades específicas en los estudiantes, como la autonomía y la capacidad de investigación. Por otro lado, Cabero et al. (2018) señalan que los recursos didácticos deben ser seleccionados estratégicamente para alinearse con los objetivos de aprendizaje y las características del contexto. Estos autores por su parte, sostiene que, si bien los recursos

tecnológicos ofrecen ventajas interactivas, los recursos analógicos siguen siendo esenciales, ya que permiten un enfoque multisensorial que es especialmente relevante en los primeros años de escolaridad. Así, la combinación de recursos analógicos y tecnológicos crea una estructura pedagógica enriquecida, en la que los estudiantes pueden desarrollar competencias de lectura en un ambiente que promueve la comprensión desde diferentes ángulos y métodos.

Desde una concepción propia para este estudio, la integración de recursos didácticos analógicos y tecnológicos en la enseñanza de la comprensión lectora en la básica primaria no solo diversifica las estrategias de enseñanza, sino que también responde a la necesidad de un aprendizaje adaptativo. Mientras los recursos analógicos, como los libros impresos y las fichas de trabajo, refuerzan habilidades cognitivas fundamentales y proporcionan una experiencia de lectura sin distracciones digitales, los recursos tecnológicos, tales como plataformas interactivas y aplicaciones educativas, ofrecen una dimensión de hipertexto y multimedia que fomenta una comprensión lectora en red. En este sentido, el enfoque hipermedial permite que los estudiantes naveguen entre diferentes formatos de contenido, facilitando una experiencia lectora más inmersiva y significativa, en la que pueden construir y reconstruir conocimiento de manera activa. Así pues, los recursos didácticos, tanto analógicos como tecnológicos, se complementan y enriquecen el proceso de aprendizaje, promoviendo una comprensión lectora integral y crítica.

Esta subcategoría tiene una dimensión denominada “recursos didácticos analógicos” que emerge desde los códigos: *la cartelera, fichas de resumen, material impreso, pizarrón y objetos didácticos*, junto a la dimensión “recursos didácticos tecnológicos”, que emerge desde los códigos: *video, la película, podcast, audios, video beam y material multimedia*. La figura 11 muestra el sistema de códigos y la subcategoría emergente que los representa.

Figura 11
Recursos didácticos



La dimensión “Recursos didácticos analógicos” se posiciona como un eje fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en especial en contextos donde la accesibilidad tecnológica es limitada o donde se busca enriquecer la experiencia educativa con herramientas tradicionales que potencien la interacción directa y tangible con el conocimiento. Elementos como la cartelera, las fichas de resumen, el material impreso, el pizarrón y los objetos didácticos no solo facilitan la transmisión de contenidos, sino que promueven una experiencia de aprendizaje multisensorial, que conecta a los estudiantes con el contenido de manera concreta y significativa. Estos recursos estimulan la atención, la organización cognitiva y el análisis crítico, fomentando el aprendizaje autónomo y colaborativo. Así, los recursos analógicos trascienden su papel instrumental para convertirse en mediadores pedagógicos que potencian la comprensión y la construcción activa del saber.

Al respecto, Cabero et al. (2018) destacan que los recursos didácticos analógicos son herramientas esenciales que, más allá de su aparente simplicidad, permiten estructurar experiencias de aprendizaje significativas. Enfatizan que elementos como el

pizarrón y los objetos didácticos estimulan la interacción directa y promueven el desarrollo de habilidades prácticas, especialmente en entornos educativos con recursos limitados. Por su parte, Mayer (2020), desde su teoría del aprendizaje multimedia, subraya la importancia de integrar estos recursos de manera coherente con principios de diseño instruccional, señalando que materiales impresos y fichas de resumen pueden optimizar la carga cognitiva al presentar la información de forma clara y organizada. Ambos autores coinciden en que los recursos analógicos no son obsoletos, sino complementarios a las herramientas digitales, proporcionando una base sólida para el aprendizaje significativo, especialmente en contextos diversos y desafiantes.

Uno de los elementos más importantes de este estudio está relacionado con los recursos didácticos analógicos, los cuales representan una herramienta fundamental para la enseñanza de la comprensión lectora en la básica primaria, pues permiten a los docentes crear un ambiente de aprendizaje concreto y accesible para los estudiantes. Elementos como la cartelera, las fichas de resumen, el material impreso, el pizarrón y los objetos didácticos son códigos que aportan múltiples oportunidades para que los estudiantes se apropien de los contenidos de manera visual, manipulativa y estructurada. Estos recursos, por ser físicos y táctiles, facilitan una interacción directa con el contenido, lo cual es esencial para construir una comprensión significativa y duradera de las lecturas y temas trabajados en clase. En este sentido, la cartelera ofrece una forma visual atractiva para presentar información clave, mientras que las fichas de resumen ayudan a los estudiantes a organizar sus ideas y a sintetizar la información leída. Por su parte, el material impreso y el pizarrón proporcionan un soporte tangible para desarrollar habilidades de lectura y escritura, y los objetos didácticos estimulan el aprendizaje sensorial, permitiendo que el conocimiento sea construido de manera concreta y contextualizada.

Desde un punto de vista conceptual, Cabero et al. (2018) aluden a que los recursos didácticos analógicos son esenciales en los procesos de enseñanza, especialmente en los niveles de formación básica, pues ofrecen una conexión sensorial y directa con el conocimiento, fundamental para los estudiantes que están en la fase inicial de desarrollo de habilidades cognitivas complejas. Según estos autores, el uso de herramientas como el pizarrón y el material impreso facilita la interacción y la

retroalimentación inmediata, permitiendo que el docente adapte la enseñanza a las necesidades del grupo. Este tipo de recursos, además de ser accesibles y familiarmente integrados en la práctica educativa, también promueven la participación activa de los estudiantes, ayudándoles a desarrollar habilidades de organización y comprensión lectora a través de experiencias de aprendizaje tangibles. En la subcategoría de “Recursos didácticos”, estos elementos analógicos son elementales para consolidar el aprendizaje y proporcionar un enfoque equilibrado que complementa los recursos tecnológicos. Sobre el particular, los docentes opinaron:

Utilizo carteleras para mostrar información importante y atractiva relacionada con las lecturas que estamos trabajando (D 2). Las fichas de resumen son otra herramienta que utilizo para que los estudiantes organicen sus ideas y comprendan mejor lo que leen (D 2). y utilizar que guías... que fotocopias... que textos guía.... y ya con eso uno como que se inventa un montón de cosas para para la enseñanza de la lectura estamos en la que el estudiante le coja amor. Por ejemplo, utilizo libros físicos, fichas de actividades impresas. Recorro a tarjetas de palabras y ejercicios de reconocimiento de letras y sonidos para fortalecer la fluidez lectora. Y.... aunque todos estos medios son tradicionales, la verdad, son fundamentales para crear una base sólida en el aprendizaje de la lectura y la escritura (D 4). También utilizo pizarrón y papel para explicar conceptos, hacer ejercicios de escritura y trabajar en grupo. Pizarrón para explicar conceptos y practicar habilidades de lectura (D 4). Además, recorro a materiales manipulativos como letras y palabras magnéticas, tarjetas con imágenes y palabras, y juegos didácticos que puedo crear o adaptar según las necesidades de mis estudiantes. (D 4)

Desde una perspectiva de reflexión, los docentes expresan que el uso de carteleras, fichas de resumen, y material impreso facilita la comprensión lectora y fortalece el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, especialmente en las primeras etapas educativas. Las opiniones de los docentes reflejan un reconocimiento del valor pedagógico que estos recursos aportan, ya que posibilitan que los estudiantes organicen y comprendan mejor la información. Además, el empleo de guías, textos impresos, y actividades manipulativas contribuye a que el aprendizaje de la lectura sea una experiencia dinámica y atractiva, ayudando a los estudiantes a desarrollar un gusto por la lectura. Estos recursos didácticos analógicos cumplen un rol complementario y necesario en la formación lectora, ya que no solo crean un ambiente de aprendizaje concreto, sino que también permiten que los estudiantes construyan una base sólida de habilidades fundamentales, en el que la interacción constante con estos recursos

propicia un acercamiento directo a los contenidos, y fomenta un aprendizaje que es tanto estructurado como flexible, adaptado a las necesidades de cada grupo de estudiantes en su contexto.

Finalmente, quizás un componente de alta relevancia para este estudio se vincula con los recursos didácticos tecnológicos, los cuales desempeñan un papel clave en el fortalecimiento de la comprensión lectora en el contexto de la básica primaria, ya que ofrecen una manera dinámica y multisensorial de acercar a los estudiantes a los contenidos de lectura. Códigos como el video, la película, el podcast, los audios, el video beam y el material multimedia permiten a los docentes enriquecer el proceso de enseñanza mediante recursos visuales y auditivos, los cuales amplían la experiencia lectora más allá del texto escrito. Estas herramientas proporcionan un contexto visual y auditivo que facilita la inmersión de los estudiantes en las temáticas, apoyando la construcción de significado y el desarrollo de habilidades de análisis crítico. Por ejemplo, el uso de películas basadas en libros leídos en clase, o de videos relacionados con la temática de las lecturas, permite a los estudiantes visualizar personajes, escenarios y eventos, lo que no solo refuerza su comprensión de los textos, sino que también favorece la retención y el interés por el contenido. Asimismo, los podcasts y audios enriquecen el aprendizaje al ofrecer formatos alternativos para interactuar con los textos, potenciando competencias como la escucha activa y la comprensión auditiva.

Desde una perspectiva conceptual, Mayer (2020) plantea que los recursos tecnológicos, al incorporar elementos multimedia, promueven un aprendizaje más profundo y duradero al involucrar simultáneamente varios canales sensoriales en el proceso de adquisición de conocimiento. La teoría de Mayer sugiere que el aprendizaje multimedia puede ser más efectivo que los métodos tradicionales, ya que integra tanto el canal visual como el auditivo, lo cual facilita la construcción de significados complejos y mejora la comprensión general de los estudiantes. En la subcategoría “Recursos didácticos”, estos elementos tecnológicos representan una dimensión complementaria, pues no solo modernizan el acceso al conocimiento, sino que también estimulan el desarrollo de habilidades esenciales en un entorno digital. El video beam y el material multimedia, en particular, son recursos que permiten a los estudiantes visualizar conceptos abstractos y participar en actividades interactivas, fortaleciendo su capacidad

para analizar y sintetizar la información. Se rescatan las evidencias recopiladas de los docentes, así:

(...) utilizo videos relacionados con la temática que estamos leyendo para complementar el aprendizaje y ofrecer una experiencia visual que refuerce la comprensión. Además, fomento la creatividad de mis alumnos mediante la elaboración de videos cortos donde recrean escenas o resumen la trama de las lecturas. Esto les permite expresarse de manera audiovisual y fortalecer su comprensión del contenido (D 2). Cuando tenemos la oportunidad de proyectar pues entonces se presentan algunas animaciones, Pero sí en cierta medida a veces se utiliza la reproducción de algunos videos o la proyección de algo para pues motivar a los estudiantes (D 5). También aprovecho películas basadas en los libros que hemos leído en clase, ya que esto ayuda a los estudiantes a conectar la historia con imágenes y diálogos que pueden ser más impactantes y memorables (D 2). (...) también creamos audios o podcasts donde los estudiantes pueden narrar cuentos, comentar sobre las lecturas o incluso realizar entrevistas ficticias a personajes de los libros. Estos medios digitales son muy efectivos para mejorar la expresión oral y el análisis crítico de los textos (D 2). Además, los audiolibros permiten escuchar historias y practicar la comprensión auditiva (D 1). De ahí en adelante entonces se toman cuentos algunas cuestiones que tenemos una grabadora se pone en CDS o traigo el computador y se pone algunos audios (D 3). (...) pues, las diapositivas pueden mostrar imágenes y textos que ayudan a comprender mejor las palabras y su significado (D 1). Apuradito se hace uso del video beam cuando se puede (D 3). Además, utilizo noticias actuales y material multimedia para mostrarles cómo la lectura está presente en su día a día, desde redes sociales hasta instrucciones para juegos o recetas. (D 4)

Reflexionando sobre las opiniones de los docentes, es evidente que los recursos tecnológicos han sido un componente valioso en el aula, facilitando la enseñanza de la comprensión lectora de maneras innovadoras y atractivas. Los videos, películas y podcasts no solo motivan a los estudiantes, sino que también les permiten expresarse y conectar sus aprendizajes con experiencias audiovisuales, los cuales se reconocen como recursos que incrementan el interés y la motivación de los estudiantes, además de promover una comprensión más profunda y personalizada del contenido. Así pues, el empleo de recursos tecnológicos en el aula es una estrategia efectiva para adaptarse a los estilos de aprendizaje de las nuevas generaciones. Estos recursos contribuyen a diversificar la metodología didáctica y permiten que los estudiantes exploren la lectura y la comprensión desde un enfoque interactivo en un contexto donde la tecnología está cada vez más integrada en la vida cotidiana, estos recursos fortalecen el aprendizaje al ofrecer experiencias educativas relevantes y conectadas con el entorno cultural de los estudiantes.

El concepto emergente **recursos didácticos**, entendidos como la integración de herramientas analógicas y tecnológicas en la enseñanza de la comprensión lectora en la educación básica primaria, no solo diversifican las estrategias de enseñanza, sino que también responden a la necesidad de un aprendizaje adaptativo. Estos recursos incluyen desde libros, fichas, mapas conceptuales y juegos didácticos hasta plataformas digitales, videos interactivos y aplicaciones educativas, donde al combinar lo tradicional con lo digital, los docentes pueden personalizar el proceso de enseñanza según las características y necesidades de cada estudiante, favoreciendo la participación activa y el desarrollo de habilidades críticas. De esta manera, los recursos didácticos no solo facilitan el acceso al conocimiento, sino que también promueven un ambiente de aprendizaje flexible y dinámico, que se ajusta a las diversas formas de aprender que los estudiantes presentan en el contexto contemporáneo. A partir de lo anterior, la tabla 5 sintetiza la construcción teórica parcial de esta categoría.

Tabla 5

Construcción parcial de la aproximación teórica de la tercera categoría

Subcategoría	Concepto emergente de la subcategoría	Categoría	Concepto emergente de la categoría
Actividades	Se conciben como el conjunto de prácticas pedagógicas diseñadas para desarrollar las habilidades lectoras en fases que promuevan tanto la autonomía como el pensamiento crítico en los estudiantes.	Acciones didácticas en el aula	Se refiere a las estrategias, recursos y métodos específicos que los docentes implementan de manera activa en el entorno educativo para facilitar el aprendizaje y la comprensión lectora de los estudiantes. Estas acciones van más allá de la transmisión de información, enfocándose en prácticas que buscan involucrar al estudiante de forma dinámica y participativa, promoviendo la construcción del conocimiento a partir de su contexto e intereses.
Recursos didácticos	Se concibe como la integración de recursos didácticos analógicos y tecnológicos en la enseñanza de la comprensión lectora en la básica primaria no solo diversifica las estrategias de enseñanza, sino que también responde a la necesidad de un aprendizaje adaptativo.		

De manera complementaria, se llevó a cabo un riguroso proceso de clasificación y organización de la información recabada a partir de la observación directa. Este procedimiento implicó la identificación sistemática de patrones recurrentes, correspondencias y elementos comunes presentes en los datos, los cuales fueron analizados en función de su relevancia para los objetivos planteados en la investigación. A partir de este análisis, se configuraron unidades significativas de interpretación, estructuradas de manera que facilitaran la construcción de categorías analíticas pertinentes y coherentes con el enfoque metodológico adoptado. Este proceso no solo permitió una mejor comprensión de los fenómenos observados, sino que también garantizó una mayor rigurosidad en la triangulación de la información. Los resultados de esta clasificación se presentan de manera detallada en la Tabla 6, donde se evidencian las relaciones entre los elementos identificados y los propósitos centrales del estudio.

Tabla 6
Sistematización de la observación directa

Códigos	Dimensiones	Subcategorías	Categoría
Saludo	Inicio		
Oración			
Información	Desarrollo	La clase	
Plan lector			
Lectura	Cierre		
Actividad para la casa			
Enfoque tradicional	Evaluación		
Estándares de competencias			
Análisis textual			
Retroalimentación			
Aprendizaje significativo		La comprensión lectora	Acciones en el aula para la enseñanza de la comprensión lectora
Comprensión literal			
Guía de estudio	Textos		
Texto guía			
Texto poético			
Géneros literarios			
Clase magistral	Modelos pedagógicos	El docente	
Enseñanza mecanicista			
Docente que corrige	Actitud docente		
Docente mediador			
Compromiso			
Lectura en pareja			
Palabras desconocidas	Durante la lectura	Actividades y estrategias	
Lectura en voz alta			
Socialización			
La pregunta			
Relectura	Después de la lectura		
Comentario			

Video	Herramientas	
Red social	digitales	
Video beam		La tecnología
Conectividad	Limitaciones	
Desaprovechamiento de los recursos		
Pruebas basadas en TIC	Evaluación	

En su organización, se evidencia un proceso riguroso de análisis que parte desde elementos específicos hasta llegar a constructos más abstractos y comprensivos, donde la categoría principal fue: “*Acciones en el aula para la enseñanza de la comprensión lectora*”, la cual se desglosa en las subcategorías: “La clase”, “La comprensión lectora”, “El docente”, “Actividades y estrategias”, y “La tecnología”, que profundizan en aspectos específicos del fenómeno estudiado. Particularmente, los testimonios de los informantes, identificados con la letra “D” (Docente), fueron fundamentales para la construcción de esta matriz.

Categoría: Acciones en el aula para la enseñanza de la comprensión lectora

Desde una perspectiva para la enseñanza de la comprensión lectora en la educación básica primaria, las acciones en el aula deben entenderse como un conjunto de estrategias pedagógicas que integran recursos digitales interactivos con metodologías centradas en el estudiante, fomentando procesos de lectura activa, crítica, reflexiva e hipermedial. Estas acciones implican el diseño de actividades que promuevan la interacción significativa con textos multimodales, como infografías, videos, y simulaciones, permitiendo al estudiante desarrollar habilidades de comprensión en un entorno que enriquece la experiencia lectora. Asimismo, el docente asume un rol mediador y facilitador, guiando el aprendizaje desde un punto de vista pedagógico de tipo constructivista o de aprendizaje significativo, a través del cual que integre la tecnología educativa para responder a las necesidades del contexto educativo actual.

Sobre este aspecto, Colomer (2020) plantea que las acciones en el aula para la enseñanza de la comprensión lectora se fundamentan en el uso de la innovación, ya sea desde los aspectos que pueden transformar la mediación tradicional o con la introducción de herramientas tecnológicas que promuevan el análisis crítico de textos, facilitando la conexión entre el contenido textual y las realidades de los estudiantes. Desde un enfoque

similar, Pineda et al. (2023) abogan por la incorporación de plataformas digitales para estimular la autonomía y el aprendizaje colaborativo, resaltando la importancia de las acciones pedagógicas que integren la tecnología educativa como un medio y no como finalidad, de forma que al ampliar el acceso a recursos educativos no se comprometa la calidad y el propósito de la enseñanza. En el caso de la comprensión lectora, estos autores consideran esencial el diseño de actividades que combinen análisis textual tradicional con el empleo de textos digitales que incluyan elementos hipertextuales, permitiendo a los estudiantes construir significados en múltiples niveles. Por demás, Ovando (2020) señala que las acciones en el aula deben priorizar la interacción significativa entre el estudiante y los textos mediante prácticas guiadas que utilicen recursos de diversa naturaleza pedagógica, enfatizando que, el enfoque debe centrarse en desarrollar las competencias lectoras más que las habilidades inmersivas y que las actividades deben relacionar el texto con situaciones de la vida cotidiana. Esta categoría emerge de las subcategorías: *la clase, la comprensión lectora, el docente, actividades y estrategias, y la tecnología*, como se puede observar en la figura 12.

Figura 12

Acciones en el aula para la enseñanza de la comprensión lectora



Subcategoría: La clase

La clase, como subcategoría de esta investigación, se configura como un espacio dinámico en el que convergen los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediado por la interacción entre docentes, estudiantes y recursos tecnológicos. Desde el enfoque del interaccionismo simbólico, Piñeros (2021) sostiene que el aula de clase es un escenario de construcción de significados compartidos, donde las relaciones interpersonales y los símbolos lingüísticos adquieren un rol fundamental para fomentar la comprensión lectora. Por su parte, Camacaro (2005) destaca la clase como un contexto para aprender que se ve enriquecido por las prácticas pedagógicas que promueven la participación activa y la reflexión crítica del estudiante. Adicionalmente, Bergmann y Sams (2014) amplían esta perspectiva al introducir el concepto de aula invertida, subrayando cómo las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) transforman la clase en un espacio colaborativo, permitiendo un enfoque más personalizado y efectivo en la enseñanza de la comprensión lectora. De esta manera, la clase trasciende su función tradicional y se consolida como un laboratorio pedagógico que articula metodologías innovadoras con las TIC para atender las necesidades del aprendizaje contemporáneo.

De esta manera, la clase puede entenderse como un microecosistema pedagógico donde se entretajan las dimensiones social, cognitiva y tecnológica para promover el aprendizaje significativo, que para el caso de la enseñanza de la comprensión lectora mediada por las TIC se redefine como un entorno interactivo que facilita el desarrollo de competencias reflexivas en los estudiantes, a través del uso de herramientas tecnológicas, fomentando con ello un aprendizaje adaptativo que responde a los estilos y ritmos individuales, al tiempo que potencia la colaboración y el intercambio de ideas. Así, la clase se convierte en un espacio dialógico orientado al desarrollo de habilidades lectoras y al fortalecimiento de la autonomía y el pensamiento crítico, en sintonía con las demandas educativas de la sociedad digital.

En el marco de las dimensiones y códigos que estructuran la subcategoría “la clase”, configuran un espacio organizado y secuenciado para facilitar el aprendizaje de la comprensión lectora mediada por las TIC. Desde la dimensión del “inicio”, representada por códigos como “el saludo”, la clase establece un ambiente de cordialidad y receptividad, creando las condiciones emocionales y sociales propicias para el

aprendizaje. Asimismo, a través de “la oración” inicial y la información introductoria, el docente orienta la atención de los estudiantes hacia los objetivos de la sesión, estableciendo el propósito y la relevancia de los temas a abordar.

En la dimensión del “desarrollo”, códigos como “el plan lector y las actividades de lectura”, estructuran el núcleo de la interacción pedagógica, en el que el uso de herramientas tecnológicas para el acceso a textos digitales, análisis de contenido y discusión en plataformas interactivas transforma la experiencia lectora en un proceso activo y colaborativo, permitiendo a los estudiantes vincular su contexto con los textos trabajados, promoviendo una comprensión más profunda y contextualizada. Finalmente, en la dimensión del “cierre”, los códigos de actividad para la casa consolidan el aprendizaje al trasladar el ejercicio lector más allá del aula, promoviendo la autonomía y la práctica constante, continuidad que asegura que las habilidades trabajadas durante la clase sean reforzadas en otros contextos, estableciendo un puente entre el aprendizaje formal y las experiencias personales del estudiante.

Así pues, “la clase”, tiene una dimensión denominada “inicio” que emerge desde los códigos: *saludo, oración e información*, junto a la dimensión “desarrollo”, que emerge desde los códigos: *plan lector y lectura*, y la dimensión “cierre”, que emerge desde el código: *actividad para la casa*. La figura 13 muestra el sistema de códigos y la subcategoría emergente que los representa.

Figura 13
La clase



La dimensión “inicio” en el desarrollo de la clase constituye un momento clave donde se establecen las condiciones afectivas y cognitivas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los códigos “saludo, oración e información” se interrelacionan en este espacio, actuando como mediadores simbólicos que promueven la conexión emocional, el establecimiento de valores y la introducción a los objetivos académicos del día. El saludo inicial permite a los estudiantes reconocer su pertenencia al grupo y a la dinámica de aprendizaje, mientras que la oración, en contextos donde se practica, integra un componente ético y espiritual que predispone a los participantes a una disposición positiva. Finalmente, la entrega de información anticipada sobre los contenidos y actividades a desarrollar organiza y orienta las expectativas cognitivas, estructurando así un ambiente propicio para el aprendizaje.

De acuerdo con Vygotsky (1978), el aprendizaje es un proceso sociocultural que se da en interacción con otros, y en este contexto, la dimensión inicio se erige como una zona de desarrollo potencial que sienta las bases para la construcción de significados compartidos. El saludo y la oración, como herramientas de mediación, no solo fortalecen los lazos sociales, sino que también operan como rituales de transición que facilitan la internalización de normas y rutinas escolares. Por tanto, la información inicial, por su parte, cumple una función metacognitiva al proporcionar a los estudiantes un esquema anticipatorio que orienta su atención y recursos cognitivos hacia los objetivos específicos de la sesión. Sobre el particular, los docentes opinaron:

El desarrollo de la clase inicia con el saludo de la maestra y una oración dirigida por ella a la cual los estudiantes responden de manera intuitiva (D 1). Los estudiantes se prestan al ingreso de la docente al aula, quien realiza el saludo... (D 2)

Los aportes de los docentes observados evidencian cómo el saludo y la oración iniciales constituyen prácticas rutinarias que integran estrategias significativas para generar un clima de aprendizaje colaborativo y orientado a objetivos, donde el saludo marca el inicio de una interacción pedagógica que reconoce al estudiante como un sujeto activo y digno, mientras que la oración, lejos de ser un acto mecánico, permite a los estudiantes conectar intuitivamente con un espacio de reflexión y valores. Estos elementos son aspecto funcional para construir una aproximación teórica que vincule las prácticas iniciales con el fortalecimiento de la comprensión lectora desde un enfoque

hipermedial al integrar recursos digitales e interacciones sociales, lo que encuentra en la dimensión un terreno para potenciar habilidades lectoras a través de estrategias que conjugan el estímulo emocional, la estructuración cognitiva y el uso de herramientas tecnológicas.

Complementariamente, el código oración se interrelaciona en el contexto educativo como elemento esencial para establecer un ambiente afectivo y reflexivo que favorece el aprendizaje, la cual es entendida como un acto ritual, simbólico y colectivo, tiene el potencial de generar un clima de cohesión entre los estudiantes y el docente. Durante este momento, los estudiantes participan de manera intuitiva en un acto compartido e interiorizan valores y disposiciones que predisponen favorablemente su atención y concentración hacia las actividades académicas. Así, la oración se convierte en un mediador que transita desde lo espiritual hacia lo cognitivo, organizando las condiciones necesarias para la interacción pedagógica efectiva.

Sobre ello, Arnaiz y Arias (2018) destacan que las prácticas iniciales en el aula, como la oración, actúan como un puente entre los procesos emocionales y cognitivos del aprendizaje, permitiendo un alineamiento entre los objetivos educativos y las disposiciones del grupo. Según los autores, estos actos funcionan como dispositivos de regulación socioemocional que contribuyen a la construcción de un entorno seguro y estructurado, favoreciendo la autorregulación de los estudiantes y su participación en las dinámicas pedagógicas. En este sentido, la oración, al integrarse como parte de la dimensión inicio establece una atmósfera armónica que actúa como un mecanismo para la interiorización de los valores y normas que subyacen al proceso educativo. Al respecto de la observación se rescata:

...una oración dirigida por ella a la cual los estudiantes responden de manera intuitiva. (D 1)

Se puede decir que, este acto más allá de su valor como una estrategia didáctica que fomenta la disposición mental y emocional necesaria para el aprendizaje en el marco de una aproximación teórica y didáctica hacia la comprensión lectora desde un enfoque hipermedial, en el que “la oración” funciona como un recurso clave para vincular lo emocional y lo cognitivo en los procesos de enseñanza que potencia la comprensión crítica y el análisis textual, aprovechando la interacción dinámica entre los estudiantes, los contenidos y los recursos hipermediales.

La dimensión “inicio” y el código “información” se vinculan estrechamente en la organización y estructuración del espacio pedagógico, ya que el acto de proporcionar información inicial permite al docente establecer un marco cognitivo y normativo para el desarrollo de la clase. Este código incluye aspectos como la introducción de normas, la contextualización de las actividades y la orientación sobre las expectativas del proceso de aprendizaje, en el que a través de la información, el docente organiza el flujo de actividades generando un ambiente de claridad y seguridad para los estudiantes, facilitando su participación y estructurada desde los primeros momentos de la sesión.

Una conceptualización según Berrios (2018), señala que la transmisión de información en el inicio de la clase cumple una función reguladora fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permite a los estudiantes construir representaciones mentales iniciales que orientan su atención y comportamiento hacia los objetivos académicos. Según el autor, esta práctica forma parte de un proceso metacognitivo en el cual los estudiantes comprenden las expectativas del docente desarrollando habilidades para anticipar, planificar y gestionar su aprendizaje. En este sentido, la observación permitió capturar que:

...y ambientación respectiva, dando indicaciones sobre la presencia de una profesora (observadora) en la parte posterior del salón, comentando que nos va a acompañar en la clase. (D 2)

El aporte del docente observado, quien utiliza la información inicial para ambientar la clase y presentar a una profesora observadora, resalta cómo este código puede ser aprovechado para establecer un ambiente comunicativo transparente y organizado. Este acto, aunque sencillo, refleja la importancia de integrar a los estudiantes en el contexto inmediato de la sesión, promoviendo la comprensión de las dinámicas internas del aula y reforzando un sentido de participación activa. Desde un enfoque teórico y didáctico para el fortalecimiento de la comprensión lectora mediante estrategias hipermediales, el código “información” se convierte en un recurso esencial para introducir a los estudiantes en textos multimodales y digitales al presentar de manera clara las expectativas y propósitos de las actividades lectoras, en el que el docente facilita la construcción de conexiones significativas entre el contenido, los medios hipermediales y las habilidades de comprensión crítica, sentando las bases para un aprendizaje dinámico y pertinente en la educación básica primaria.

La dimensión “desarrollo” en el contexto de la enseñanza de la comprensión lectora mediada por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se interrelaciona profundamente con los códigos “plan lector” y “lectura”. Este vínculo se refleja en cómo el plan lector, entendido como una estrategia sistematizada para promover la lectura, se convierte en el eje articulador de las prácticas pedagógicas diseñadas para fomentar el desarrollo de habilidades lectoras en los estudiantes. Por su parte, la “lectura” se configura como el proceso central de interacción entre el estudiante, el texto y las herramientas mediadoras, siendo las TIC un puente que enriquece este proceso mediante recursos hipermediales que potencian la interacción, la multimodalidad y la personalización del aprendizaje. En este sentido, el “desarrollo” implica la progresión continua de las competencias lectoras a través de estrategias didácticas que integren de manera significativa el plan lector y las prácticas de lectura en entornos tecnológicos.

Sobre estos elementos, Durán y Gómez (2019) señalan que el desarrollo de la comprensión lectora en entornos educativos se fundamenta en la implementación de estrategias pedagógicas dinámicas que respondan a las necesidades contextuales del aula, destacando la inclusión de tecnologías como herramientas que transforman el aprendizaje lector en un proceso interactivo y constructivo. Engin (2019) añade que el uso de recursos digitales fomenta un aprendizaje autorregulado y colaborativo, al permitir a los estudiantes acceder a textos en diversos formatos y modalidades, lo que amplifica sus habilidades de análisis crítico y comprensión. En este marco, la dimensión “desarrollo” integra el diseño y la ejecución de prácticas sostenidas que, a través del plan lector, promuevan una lectura activa y significativa, apoyándose en las TIC para crear experiencias enriquecedoras y alineadas con los objetivos formativos de la educación básica. Las observaciones resaltan que:

En cuanto a la práctica de esta sesión de clase programada para lo que se denomina plan lector... (D 1). Acto seguido, se procede a la realización de la clase en donde la docente menciona que se va a proceder al desarrollo de una lectura por partes en donde ella irá indicando quién va en la lectura. (D 2)

Los aportes de los docentes observados revelan un enfoque tradicional del plan lector que, aunque organizado, se limita a la ejecución mecánica de la lectura, evidenciando una potencial área de mejora en términos de innovación didáctica. La

práctica de “lectura por partes”, como señala el Docente 2, refleja un control estructurado del proceso lector, pero carece de una integración sustancial de herramientas hipermediales que permitan explorar el texto desde perspectivas más dinámicas y conectadas con las realidades tecnológicas actuales. Desde esta perspectiva, se hace imprescindible reconfigurar el enfoque del plan lector hacia un modelo teórico y didáctico que articule las potencialidades de las TIC con las estrategias de comprensión lectora. Este modelo debería promover la interacción multimodal, la colaboración en línea y el acceso a recursos enriquecidos, generando así un entorno que facilite el desarrollo de habilidades lectoras y cultive el pensamiento crítico y la autonomía en los estudiantes.

La dimensión “cierre” en el contexto de este estudio encuentra en el código “actividad para la casa” como una herramienta clave para consolidar los aprendizajes adquiridos durante la sesión, vínculo que se manifiesta en la planificación de tareas que trascienden el espacio del aula, permitiendo a los estudiantes reflexionar y profundizar sobre los textos trabajados, al tiempo que estimulan la práctica autónoma de estrategias lectoras. La “actividad para la casa” sirve, entonces, como un mecanismo de refuerzo y proyección, donde las TIC pueden jugar un papel fundamental al ofrecer plataformas y recursos digitales que amplían las oportunidades de interacción con el texto, diversificando las experiencias lectoras y fortaleciendo las competencias desarrolladas.

Autores como Farfán (2023), plantea que el cierre de las actividades pedagógicas debe ser concebido como un momento crítico de integración y reflexión, donde los estudiantes consolidan el aprendizaje adquirido y proyectan su aplicación en contextos distintos al aula. En este sentido, las actividades para la casa no son meros ejercicios adicionales, sino espacios estratégicos para la personalización y transferencia de conocimientos. Desde esta perspectiva, cuando estas actividades se diseñan con el apoyo de tecnologías, se potencia un aprendizaje continuo y autorregulado, lo que facilita el desarrollo de competencias de comprensión lectora a través de dinámicas que promueven la exploración y la conexión entre el texto y los contextos digitales del estudiante. De las observaciones se resalta:

Como actividad para la casa, les indica que deben escribir un párrafo en donde plasmen lo que ellos entienden de la lectura realizada, luego de este ejercicio de identificación de vocabulario y comprensión lectora que hace la docente (D 1). Finalmente, realiza un proceso de reflexión invitando a que en la

casa vuelvan a hacer de manera individual la revisión de la lámina con el poema para mejorar la habilidad lectora. (D 2)

Los aportes de los docentes observados revelan un enfoque en el que las actividades para la casa están orientadas a consolidar procesos de comprensión lectora mediante ejercicios reflexivos y prácticos que, desde esta perspectiva, el cierre no debe limitarse a la asignación de tareas, sino transformarse en una oportunidad para vincular los aprendizajes del aula con entornos tecnológicos que estimulen la curiosidad, la creatividad y la autonomía. Un enfoque teórico y didáctico que considere estas dinámicas permitiría desarrollar actividades para la casa basadas en plataformas digitales interactivas, ejercicios multimodales y foros de discusión en línea, con las cuales se fortalece la comprensión lectora desde un modelo hipermedial, permitiendo que el cierre sea un momento de consolidación con proyección hacia aprendizajes significativos.

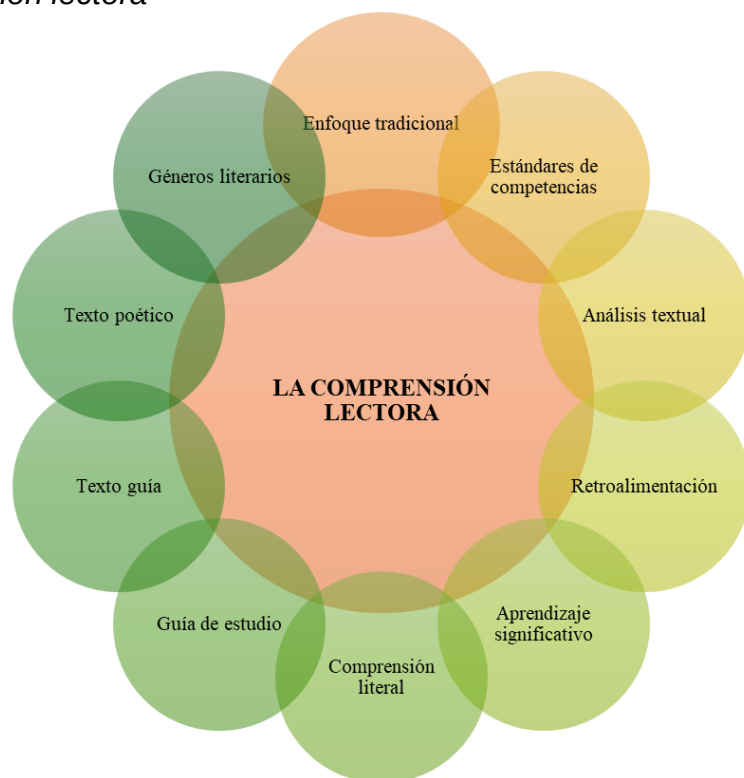
Subcategoría: La comprensión lectora

La comprensión lectora, como subcategoría de análisis se entiende como el proceso cognitivo y metacognitivo mediante el cual el lector construye significados a partir de un texto, estableciendo conexiones entre su conocimiento previo y la información proporcionada por el autor. Berrocal y Ramírez (2019) destacan que este proceso comprende la decodificación de palabras junto a la capacidad de inferir, interpretar y evaluar críticamente el contenido textual. En el contexto de la enseñanza mediada por las TIC, Díaz et al. (2024) argumentan que las herramientas digitales potencian la interacción del lector con diferentes tipos de textos, promoviendo un aprendizaje más dinámico, personalizado y adaptativo. En este sentido, la comprensión lectora adquiere un carácter transversal y multimodal, pues las TIC facilitan el acceso a una mayor diversidad textual generando nuevas oportunidades para evaluar y retroalimentar el aprendizaje de manera interactiva y significativa.

Desde una perspectiva integradora, la comprensión lectora analizada a partir de las dimensiones “Evaluación” y “Textos”, con sus respectivos códigos avistan fundamentos para diversificar las experiencias de lectura y fomentar habilidades específicas en un entorno mediado por TIC que promueve el desarrollo de competencias lectoras como la capacidad del estudiante para reflexionar críticamente, interpretar

diversas tipologías textuales y aplicar el aprendizaje en contextos reales. La figura 14 muestra el sistema de códigos y la subcategoría emergente que los representa.

Figura 14
La comprensión lectora



En el caso de esta subcategoría, se inicia con la dimensión “Evaluación” que en el “enfoque tradicional” refleja la implementación de métodos centrados en la memorización y la repetición, características que contrastan con el objetivo de construir aprendizajes en la educación basada en logros y que es diferente a aquella basada en competencias donde se busca que estos sean profundos y significativos. En este sentido, los “estándares de competencias” proporcionan un marco normativo que guía la formulación de evaluaciones alineadas con la medición de estándares clave en comprensión lectora basados en el análisis textual de los educandos, donde los docentes logran trascender la literalidad del texto, incorporando ejercicios que fomentan la interpretación y el razonamiento crítico. La “retroalimentación”, en este contexto, emerge como un mecanismo esencial para que los estudiantes reflexionen sobre sus aciertos y errores, transformando la evaluación en un espacio de aprendizaje continuado

enmarcado en un objetivo de aprendizaje significativo para ir más allá del reconocimiento superficial de la información, promoviendo habilidades cognitivas avanzadas que contribuyan a una comprensión lectora. Sin embargo, la predominancia de la “comprensión literal” en algunos casos limita la oportunidad de los estudiantes para desarrollar un pensamiento analítico y contextualizado, lo cual plantea un desafío para los enfoques didácticos hipermediales en este ámbito.

De acuerdo con Bautista et al. (2023), la evaluación en la enseñanza mediada por TIC debe ser concebida como un proceso formativo e integral, donde se articule la adquisición de competencias lectoras con la construcción de significados a partir de la interacción con textos y herramientas digitales. Luna et al. (2023), por su parte, enfatizan que una evaluación efectiva debe promover la medición de competencias establecidas y la retroalimentación constante y la reflexión crítica, facilitando un aprendizaje situado y contextualizado. Desde esta perspectiva, la evaluación no es un fin en sí misma, sino una estrategia pedagógica que, al ser diseñada con rigor, contribuye al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y analítico, fundamentales en la comprensión lectora. Las observaciones más relevantes indica que:

(...) Es importante destacar los esfuerzos de la docente por entregar un modelo de evaluación en clase de enfoque tradicional y de tareas para la casa (D 3). (...) Su enfoque en la elaboración de pruebas acorde a lo dispuesto en los estándares de competencia es notable (D 3). Durante la sesión de evaluación en clase, pude observar cómo la docente presentó a los estudiantes una serie de situaciones hipotéticas que requerían la aplicación de conceptos aprendidos en lecturas previas. Estas situaciones fueron diseñadas para evaluar no solo la comprensión literal de los textos, sino también la capacidad de los estudiantes para analizar la información del texto. (D 3)

De esta forma, la integración de un enfoque hipermedial en la enseñanza de la comprensión lectora en básica primaria requiere un replanteamiento profundo de las prácticas evaluativas actuales, incorporando la dimensión tecnológica como una mediación transformadora del aprendizaje. Las observaciones realizadas muestran que el enfoque tradicional aún prevalece, limitando el potencial formativo de la evaluación, mientras que el uso de estándares de competencias debe ser complementado con estrategias que trasciendan la literalidad del texto hacia una comprensión crítica. En este sentido, el análisis textual y la retroalimentación emergen como elementos clave para promover un aprendizaje significativo, al permitir que los estudiantes construyan

activamente el conocimiento a través de la interacción reflexiva con los textos y las plataformas digitales. Otras observaciones indican que:

(...) las estrategias de evaluación empleadas por la docente son adecuadas en términos de promover un aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades de lectura (D 3). La docente ha diseñado su enfoque evaluativo en torno a la comprensión de los temas abordados en clase, centrándose únicamente en la memorización de información, sus evaluaciones buscan que los estudiantes repitan los conceptos y vocabulario, pero no en que puedan aplicarlos en situaciones prácticas y desarrollen una comprensión crítica de la lectura. La docente incorpora pocas preguntas abiertas, lo que limita a los estudiantes a demostrar su comprensión a través de respuestas reflexivas y analíticas. Estas preguntas evalúan el conocimiento superficial, y no promueven el pensamiento crítico y la capacidad de argumentación de los estudiantes. Al responder a preguntas, los estudiantes no tienen la oportunidad de justificar sus respuestas, ofrecer ejemplos concretos y demostrar un entendimiento del material. (D 4)

No obstante, para avanzar hacia una aproximación más efectiva, es fundamental superar la dependencia exclusiva de la comprensión literal y adoptar herramientas hipermediales que favorezcan la co-creación de significados en entornos interactivos y colaborativos, en el que las TIC ofrecen un potencial único para diversificar los recursos evaluativos, integrando preguntas abiertas, simulaciones y dinámicas de aprendizaje que fomenten la argumentación, la creatividad y el análisis crítico, transición que requiere un acompañamiento docente sostenido, donde las tecnologías sean vistas no como un fin, sino como un medio para enriquecer las experiencias de lectura y evaluación, consolidando así una comprensión lectora integral que responda a las demandas del siglo XXI.

Ahora bien, en la dimensión “Textos” en la enseñanza de la comprensión lectora mediada por TIC abarca una variedad de recursos y enfoques que moldean las experiencias de lectura de los estudiantes, en el que el texto guía proporciona un eje temático que organiza las actividades pedagógicas, asegurando que los estudiantes se concentren en los elementos centrales de la comprensión textual. Complementariamente, “la guía de estudio” se presenta como un recurso estructurado que facilita el acceso a las ideas principales y promueve un proceso de aprendizaje autónomo, al articular actividades que estimulan la interpretación que, junto a la “incorporación de textos poéticos”, como los de Rafael Pombo, enriquece la experiencia literaria al introducir elementos estilísticos y emocionales que despiertan el interés y la

creatividad en los estudiantes. Por último, la “exploración de géneros literarios” amplía la perspectiva de los estudiantes, exponiéndolos a diferentes estructuras narrativas y temáticas que desarrollan su capacidad analítica y crítica. En conjunto, estos códigos reflejan cómo la diversidad textual puede potenciar la enseñanza de la lectura, permitiendo tanto el desarrollo de competencias específicas como el acercamiento a los textos desde perspectivas culturales y literarias más amplias.

Desde la perspectiva de Cassany (2021), los textos en la educación son vehículos de información y herramientas para la construcción de significados en contextos específicos apoyados en la diversidad textual —que incluye textos guía, poéticos y de diferentes géneros literarios— fomentando con ello la interacción crítica entre el lector y el contenido, permitiendo que los estudiantes desarrollen competencias más allá de la literalidad. En particular, Coll (2015) enfatiza que la selección de textos debe considerar tanto los intereses como las necesidades de los estudiantes, integrando recursos que estimulen el pensamiento crítico y la capacidad reflexiva que, para el caso de estudio, los textos pueden ser adaptados e integrados en plataformas digitales, lo que amplifica su alcance y facilita la personalización de la enseñanza. Esta visión se reconoce en las observaciones realizadas:

La docente acude a que los estudiantes se centran en una temática del texto guía (D 1). Los estudiantes acceden a la guía de estudio (D 2). la docente les comparte una lámina donde va una figura y un texto corto referente a un poema de Rafael Pombo (D 2). Durante la clase, la docente presenta a los estudiantes una serie de 3 textos que abarcaban diferentes géneros literarios, temas relevantes y niveles de complejidad. (D 4)

Las observaciones realizadas evidencian cómo el texto guía y la guía de estudio estructuran el aprendizaje, proporcionando un marco claro que orienta las actividades lectoras. Sin embargo, la inclusión de textos poéticos y géneros literarios añade una dimensión estética y cultural, ampliando la sensibilidad de los estudiantes hacia la diversidad del lenguaje y las formas narrativas. Desde esta perspectiva, el enfoque hipermedial permite superar las limitaciones de los textos impresos, integrando formatos interactivos, multimedia y colaborativos que potencian el acceso, la comprensión y la reflexión crítica promoviendo un aprendizaje más inclusivo y contextualizado convirtiéndose en un medio para fomentar la construcción de significados profundos y conectados con el entorno cultural y social de los estudiantes.

Subcategoría: Actividades y estrategias

La subcategoría “actividades y estrategias” para la enseñanza de la comprensión lectora se fundamentan en prácticas que integran herramientas digitales con metodologías activas y colaborativas que, según Garrán y Antolínez (2017), deben fomentar tanto la interacción del estudiante con el texto como su capacidad para utilizar recursos digitales de manera crítica, promoviendo un aprendizaje significativo. Adicionalmente, Gomariz (2019) señala que las actividades pedagógicas mediadas por TIC potencian habilidades de análisis, síntesis y evaluación de la información, permitiendo a los estudiantes abordar textos con mayor autonomía y desarrollar competencias lectoras más profundas que se configuran como un puente entre las demandas del entorno tecnológico actual y las necesidades formativas de los estudiantes, ofreciendo una enseñanza dinámica y adaptada a los contextos educativos contemporáneos.

La figura 15 muestra el sistema de códigos y la subcategoría emergente que los representa.

Figura 15
Actividades y estrategias



En el marco de las dimensiones “durante la lectura” y “después de la lectura”, las actividades y estrategias en la enseñanza de la comprensión lectora mediada por tic se estructuran en torno a diversos códigos que facilitan el proceso lector. Particularmente, “durante la lectura”, estrategias como la “lectura en pareja” y la “lectura en voz alta” fomentan la interacción y el intercambio de ideas, mientras que el abordaje de “palabras desconocidas” amplía el vocabulario y mejora la comprensión contextual. Ya en cuanto a “después de la lectura”, la “relectura” y el “comentario” permiten reflexionar sobre el texto para enriquecer interpretaciones y conectar ideas con experiencias previas, mientras que la “socialización” y “la pregunta” promueven un diálogo crítico que consolida los aprendizajes como prácticas articuladas con recursos digitales en un entorno con TIC que ofrecen una experiencia de aprendizaje colaborativa e interactiva, fortaleciendo tanto las habilidades lectoras como las competencias tecnológicas de los estudiantes.

En cuanto a la dimensión “durante la lectura” se caracteriza por concentrar acciones y estrategias que buscan acompañar y potenciar la interacción activa del estudiante con el texto en tiempo real, donde los códigos “lectura en pareja”, “palabras desconocidas”, “lectura en voz alta”, “socialización” y “la pregunta” se entrelazan en esta dimensión al promover una comprensión dinámica y colectiva, siendo la “lectura en pareja” uno de las actividades que más fomenta la colaboración y el intercambio de perspectivas, mientras que la identificación de “palabras desconocidas” sigue tradicionalmente siendo la didáctica que más ofrece el acercamiento al vocabulario y la comprensión léxica. Complementariamente, la “lectura en voz alta” también es en la visión clásica de la enseñanza un medio que permite a los estudiantes la familiarización con la fluidez del texto y la prosodia, mejorando su interpretación. Por otro lado, la “socialización” y “la pregunta” introducen un componente dialógico y crítico, ya que los estudiantes comparten ideas y responden preguntas reflexivas que estimulan procesos de análisis, interpretación y síntesis del texto, interacciones que configuran una experiencia lectora integral y colaborativa que estimula habilidades cognitivas superiores.

Según Cassany (2006), la lectura es un proceso sociocultural en el que interactúan habilidades cognitivas, lingüísticas y discursivas, y donde las estrategias utilizadas “durante la lectura” son clave para interpretar y reconstruir el significado del

texto. Adicionalmente, Lamarca (2006), enfatiza que este proceso debe ser guiado por actividades que conecten el conocimiento previo con nuevas ideas, mediante preguntas y diálogos que faciliten la construcción del conocimiento. En este sentido, los códigos como la “lectura en pareja” y la “lectura en voz alta” proporcionan una base para el aprendizaje cooperativo y la modelación de habilidades lectoras, mientras que “palabras desconocidas” y “la pregunta” refuerzan la capacidad de los estudiantes para abordar desafíos textuales y desarrollar una comprensión más profunda. Estas prácticas se convierten en instrumentos didácticos esenciales para fomentar competencias críticas y metacognitivas en los estudiantes. Observaciones de interés revelaron que:

Posteriormente, la docente anima que los estudiantes se hagan en parejas, donde la dinámica es que los estudiantes el uno le lea al otro y después de manera contraria o viceversa, y luego entre los dos se revisan el texto (D 1). Lectura enfocada al reconocimiento de vocabulario... para revisar qué palabras son conocidas y qué palabras son desconocidas. De las palabras que son conocidas, se les pide a los estudiantes que coloquen el significado que creen tiene esa palabra. En el caso de las palabras desconocidas, se les invita a buscar en el diccionario el significado de la palabra y escribirlo en la guía (D 1). De esta forma, les indica que en grupos lean en voz alta el poema y lo asocian con la figura que tiene la lámina (D 2). (...) utiliza estrategias como lectura en voz alta... (D 4). Utiliza estrategias como la formulación de preguntas abiertas que requieren análisis y reflexión por parte de los estudiantes (...) la docente planteaba preguntas que requerían que los estudiantes volvieran a la información del texto para dar sus puntos de vista, en aras de promover la capacidad de los estudiantes para comprender textos. (D 3)

La observación de las estrategias aplicadas por los docentes confirma que la dimensión “durante la lectura” y sus códigos asociados constituyen pilares fundamentales para estructurar un enfoque didáctico orientado al fortalecimiento de la comprensión lectora desde una perspectiva hipermedial, siendo la “lectura en pareja” resalta la importancia de la interacción colaborativa, pues permite que los estudiantes intercambien roles y revisen el texto desde perspectivas compartidas, lo que genera un aprendizaje más profundo. Por demás, que, el tratamiento de “palabras desconocidas” evidencia cómo los estudiantes desarrollan habilidades léxicas al construir significados mediante el uso de herramientas como diccionarios, favoreciendo su autonomía, donde la “lectura en voz alta” añade un componente auditivo y kinestésico al proceso, mientras que “la pregunta” estimula el pensamiento crítico al vincular el análisis textual con la reflexión personal. Este conjunto de estrategias, integradas con recursos hipermediales,

puede configurarse como una aproximación teórica y práctica robusta para atender las demandas de la enseñanza de la comprensión lectora en educación básica primaria, maximizando el potencial de las tecnologías para enriquecer la experiencia educativa.

En cuanto a la dimensión “después de la lectura” está se encuentra orientada a consolidar y profundizar la comprensión textual a través de la reflexión, el análisis crítico y la socialización de ideas evidenciado ello en los códigos “relectura” y “comentario”, los cuales dictan un papel fundamental al proporcionar oportunidades para reforzar el significado del texto y estimular la participación activa de los estudiantes. Particularmente, la “relectura” permite revisar el contenido desde diferentes ángulos, promoviendo una mayor precisión interpretativa y la detección de aspectos que pudieron haberse pasado por alto en la primera lectura. Por su parte, el “comentario” fomenta la expresión de puntos de vista, el intercambio de interpretaciones y la conexión del texto con experiencias previas o contextos específicos, enriqueciendo así la construcción colectiva del conocimiento.

De acuerdo con Cassany (2006), las actividades posteriores a la lectura son esenciales para transformar la información leída en conocimiento significativo, ya que promueven un procesamiento más profundo del texto. En esta línea, Medina et al. (2014) sostienen que la relectura y los comentarios permiten a los estudiantes reflexionar sobre el contenido, identificar relaciones implícitas y construir significados compartidos a través del diálogo. Mientras que la “relectura” opera como una estrategia metacognitiva que facilita la revisión y la internalización de ideas clave, el “comentario” abre un espacio para la interpretación crítica y el aprendizaje colaborativo, aspectos que al ser integrados en la práctica educativa fortalecen la comprensión lectora, el pensamiento crítico y la capacidad de argumentación. Las observaciones diern cuenta de:

Finalmente, la maestra orienta a los estudiantes para que vuelvan a leer el texto (D 1). En otro momento de la sesión de clase, se socializa los hallazgos de los estudiantes, primero en cuanto a las palabras conocidas y luego a las palabras desconocidas (D 1). Una vez realizado el trabajo grupal, los estudiantes proceden a hacer comentarios según indicación por grupos de la docente, sobre la comprensión que han realizado del poema y su relación con la figura (D 2). La discusión en grupo para explorar diferentes aspectos de la lectura... (D 3)

El análisis de las prácticas observadas evidencia cómo las actividades realizadas contribuyen significativamente al fortalecimiento de la comprensión lectora desde un

enfoque hipermedial orientando la precisión interpretativa de los estudiantes al permitirles revisar y validar sus entendimientos iniciales, como vehículo didáctico para el aprendizaje colaborativo mediante el intercambio de ideas y el análisis grupal, integrando diversas perspectivas que enriquecen el proceso interpretativo. Estas estrategias se alinean con un modelo de enseñanza hipermedial al facilitar la interacción con múltiples fuentes y recursos, tanto digitales como tradicionales, en la construcción del conocimiento, respondiendo con esto a las necesidades de la educación básica primaria, al tiempo que se configura una aproximación teórica y didáctica que integra tecnologías digitales con prácticas pedagógicas reflexivas.

Subcategoría: La tecnología

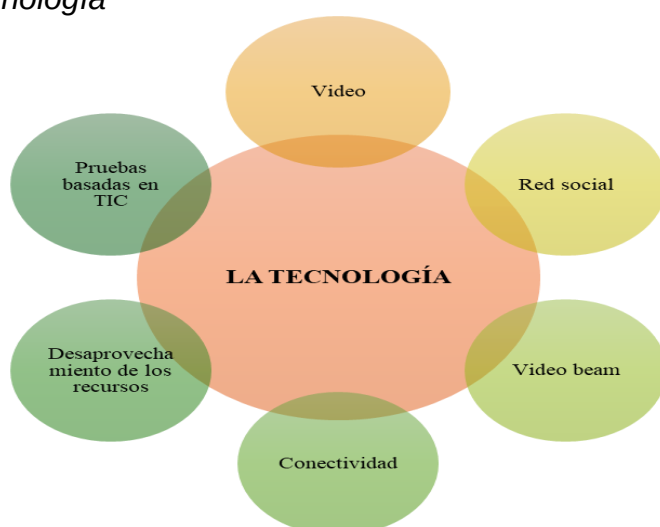
La tecnología como subcategoría final en este estudio, es entendida como un conjunto de herramientas y recursos derivados de las TIC al servicio educativo, cuya integración en los procesos de enseñanza busca potenciar el aprendizaje de competencias específicas, como la comprensión lectora. Autores como Morado (2017), destaca que las TIC en la actividad formativa ofrecen nuevos formatos y medios para presentar información y transformar las dinámicas de enseñanza, promoviendo una interacción más activa entre docentes y estudiantes. Por su parte, Pineda et al. (2023) subrayan que el uso adecuado de estas herramientas requiere estrategias pedagógicas claras, pues la mera disponibilidad de tecnología no garantiza mejoras en el aprendizaje. En este sentido, las TIC se configuran como mediadoras esenciales para fomentar habilidades lectoras críticas en los estudiantes de básica primaria, siempre que su implementación esté orientada por prácticas docentes significativas y contextualizadas.

Así pues, la subcategoría “tecnología” en la enseñanza de la comprensión lectora puede ser analizada a través de tres dimensiones clave: herramientas digitales, limitaciones y evaluación. En la dimensión de “herramientas digitales”, elementos codificados de la observación como videos, redes sociales y dispositivos como el video beam permiten diversificar los métodos de enseñanza, promoviendo entornos más interactivos y visualmente atractivos. Sin embargo, la dimensión de “limitaciones” evidencia desafíos como el desaprovechamiento de los recursos disponibles y problemas de conectividad que afectan la eficacia del proceso pedagógico. Finalmente, la dimensión

de “evaluación” incluye estrategias como pruebas basadas en TIC y acciones específicas en el aula que permiten monitorear y ajustar el aprendizaje, aspectos que en general reflejan cómo la tecnología puede convertirse en un recurso significativo para la enseñanza de la comprensión lectora, siempre que su implementación responda a las necesidades y realidades de los contextos educativos. Sobre ello, la figura 16 muestra el sistema de códigos y la subcategoría emergente que los representa.

Para esta subcategoría, la dimensión “Herramientas digitales” encuentra una conexión directa con los códigos “Video”, “Red social” y “Video beam”, en tanto todos representan recursos tecnológicos que amplían las posibilidades didácticas en la enseñanza de la comprensión lectora, donde “el video” actúa como un recurso visual que facilita la presentación dinámica de conceptos y estrategias, como el reconocimiento de palabras desconocidas, integrando elementos visuales y auditivos que promueven el aprendizaje multisensorial. Por su parte, el uso de una “red social” como WhatsApp permite extender el aprendizaje más allá del aula, fomentando la interacción entre docente y estudiantes mediante el acceso a materiales de lectura y actividades interactivas. Finalmente, el “video beam” se posiciona como una herramienta que, al proyectar contenido enriquecido, integra lo textual con lo visual, consolidando un entorno de aprendizaje más atractivo y significativo, las cuales en su conjunto diversifican las estrategias de enseñanza a través de formatos hipermediales.

Figura 16
La tecnología



De acuerdo con Pineda et al. (2023), las herramientas digitales transforman los procesos educativos al integrar tecnologías interactivas que estimulan la participación activa de los estudiantes, proporcionando acceso a contenidos multimodales que enriquecen la experiencia de aprendizaje. Adicionalmente, Quintana (2020) enfatiza que la incorporación de tecnologías como videos, plataformas interactivas y herramientas de proyección responde a la necesidad de actualizar las prácticas pedagógicas, permitiendo una enseñanza más contextualizada y acorde a los intereses de los estudiantes de la era digital. En este sentido, los códigos “Video”, “Red social” y “Video beam” se configuran como ejemplos de cómo las herramientas digitales son medios de transmisión de información catalizadores de aprendizajes significativos, promoviendo un enfoque activo, colaborativo y centrado en el estudiante. Las observaciones dieron cuenta de:

Posteriormente proyecta un video en el que se menciona la forma en la que se hace un reconocimiento de palabras desconocidas dentro de un texto... la proyección de un video explicativo sobre técnicas de reconocimiento de vocabulario (D 1). Utiliza una variedad de herramientas digitales, como el uso de la red social WhatsApp para compartir material de lectura y actividades interactivas (D 5). el uso de un video beam para proyectar contenido visualmente enriquecedor que complementa las lecciones. (D 5)

La observación de las prácticas docentes evidencia cómo las herramientas digitales constituyen un eje central para el fortalecimiento de la comprensión lectora en la educación básica primaria, donde la proyección de videos explicativos proporciona un soporte visual y auditivo que facilita la adquisición de estrategias específicas, como el reconocimiento de vocabulario, logrando una interacción más directa con el contenido textual. Asimismo, el uso de redes sociales como WhatsApp fomenta la continuidad del aprendizaje en espacios no formales, incentivando la lectura y la interacción desde un enfoque colaborativo. Por último, el video beam, al permitir la integración de recursos visuales enriquecedores en las lecciones, consolida una experiencia de aprendizaje más atractiva y significativa. Este conjunto de prácticas destaca la necesidad de avanzar hacia un enfoque teórico-didáctico hipermedial, en el cual las herramientas digitales sean concebidas como complementos integradores en la enseñanza.

De otro lado, la dimensión “Limitaciones” en el contexto de la enseñanza mediada por tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se vincula directamente con

los códigos “Conectividad” y “Desaprovechamiento de los recursos”, al reflejar barreras estructurales y operativas que afectan la implementación efectiva de herramientas digitales en la educación primaria. La conectividad limitada o inexistente, como se observa en instituciones educativas sin acceso a internet ni infraestructura tecnológica adecuada, restringe el potencial de las TIC como facilitadoras del aprendizaje. A su vez, el desaprovechamiento de los recursos revela la falta de integración de dispositivos tecnológicos disponibles, como tabletas o salas de informática, en las prácticas pedagógicas cotidianas, limitando así su impacto en el desarrollo de habilidades como la comprensión lectora, los cuales evidencian la brecha tecnológica y la desconexión entre las iniciativas tecnológicas y su uso efectivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al respecto, Zapata (2015) señala que las limitaciones tecnológicas en las instituciones educativas, especialmente en contextos rurales, derivan de una combinación de factores como la insuficiencia de infraestructura y la falta de estrategias para integrar los recursos disponibles en las dinámicas pedagógicas. No obstante, Quintana (2020) complementa esta perspectiva al destacar que el desaprovechamiento de los recursos no solo es una cuestión técnica, sino también formativa, pues los docentes a menudo carecen del acompañamiento necesario para utilizar las herramientas digitales de manera efectiva. De esta forma, la conectividad limitada y el escaso uso de recursos tecnológicos constituyen obstáculos significativos para que las TIC transformen realmente las prácticas de enseñanza, particularmente en áreas críticas como la comprensión lectora, donde el acceso a contenidos hipermediales y multimodales podría ser clave para mejorar los resultados de aprendizaje. Las observaciones realizadas dan cuenta de:

En el aula de clase y en la institución educativa no se cuenta con la conectividad internet, no existe infraestructura tecnológica (D 2). Se debe indicar que en el caso de esta docente existe una serie de limitantes tecnológicas frente a la conectividad en la institución educativa... (D 4). La docente conoce que en la institución educativa hay un aula pequeña de informática y unas tablets que se entregaron por parte del gobierno, pero las cuales solo son utilizadas por el docente de informática de secundaria y poco espacio u oportunidad deja para las docentes de primaria (D 3). La institución cuenta con algunas tabletas dadas por el gobierno dentro de un proyecto de tecnología educativa, las cuales en realidad no son usadas para el caso de la clase de lenguaje o de plan lector para el fomento de la lectura o de la comprensión lectora. (D 4)

Los datos observados revelan una problemática que trasciende la simple carencia de recursos tecnológicos, ya que perpetúan desigualdades que afectan de manera estructural los procesos de enseñanza y aprendizaje, situación evidenciada en la fragilidad de la infraestructura educativa y la escasa operatividad de las políticas públicas en las realidades escolares, por lo que la falta de integración efectiva de las tecnologías en el aula no es únicamente un asunto técnico, sino un síntoma de un sistema que no prioriza el desarrollo de competencias docentes para afrontar los retos de una enseñanza contemporánea. Este panorama invita a reflexionar sobre la necesidad de un enfoque teórico y didáctico que reconozca las TIC herramientas que generan transformaciones en la práctica pedagógica, transformando la comprensión lectora en una experiencia interactiva y significativa.

Para finalizar estos resultados, se trae a colación la dimensión “Evaluación” y el código “Pruebas basadas en TIC”, con lo que se establece una conexión clave en el contexto de la enseñanza de la comprensión lectora mediada por tecnologías, sobre la base de herramientas digitales interactivas para medir aspectos como la comprensión, la fluidez y el vocabulario de los estudiantes, proporcionando retroalimentación inmediata y personalizada, logrando una identificación de manera temprana de las necesidades individuales de los alumnos y diseñar estrategias de intervención más precisas.

Sobre ello, Díaz et al. (2024) destacan que las pruebas basadas en TIC representan un avance significativo en la evaluación educativa, ya que permiten recopilar datos en tiempo real y ofrecer retroalimentación adaptada a las capacidades de cada estudiante, aunque Pérez (2023), por su parte, argumenta que estas evaluaciones van más allá de medir resultados, ya que se convierten en una herramienta pedagógica que promueve el aprendizaje autónomo y el desarrollo de habilidades críticas. En el ámbito de este estudio las observaciones facilitan un análisis detallado así:

...pruebas basadas en tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Estas pruebas están diseñadas para evaluar diferentes aspectos de la lectura, como comprensión, fluidez y vocabulario, utilizando herramientas digitales interactivas que ofrecen retroalimentación inmediata y personalizada, lo que facilita una intervención temprana y específica para cada estudiante. (D 5)

Se puede inferir para terminar, que la implementación de pruebas basadas en TIC para evaluar la comprensión lectora representa una oportunidad transformadora en la educación básica primaria, especialmente desde el enfoque hipermedial de la enseñanza

dado que aportan agilidad y precisión al proceso evaluativo, abriendo un camino hacia prácticas pedagógicas más inclusivas y personalizadas desde la retroalimentación para la adaptación de estrategias para ofrecer un aprendizaje más efectivo y equitativo. Sin embargo, su efectividad no depende únicamente de la tecnología, sino también de la capacidad de los docentes para interpretarlas y utilizarlas como base para el diseño de intervenciones pedagógicas innovadoras. En este sentido, es esencial que las políticas educativas promuevan la formación docente en el uso de herramientas evaluativas digitales y aseguren la infraestructura tecnológica necesaria para su implementación, pues solamente a través de esta articulación teórica y práctica será posible consolidar un modelo de enseñanza que integre las TIC como un eje central en el fortalecimiento de la comprensión lectora.

A partir de lo anterior, la tabla 7 sintetiza la construcción teórica parcial de esta categoría.

Tabla 7

Construcción parcial de la aproximación teórica de la cuarta categoría

Subcategoría	Concepto emergente de la subcategoría	Categoría	Concepto emergente de la categoría
La clase	Se configura como un espacio dinámico en el que convergen los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediado por la interacción entre docentes, estudiantes y recursos tecnológicos.	Acciones en el aula para la enseñanza de la comprensión lectora	Las acciones en el aula deben entenderse como un conjunto de estrategias pedagógicas que integran recursos digitales interactivos con metodologías centradas en el estudiante, fomentando procesos de lectura activa, crítica, reflexiva e hipermedial.
La comprensión lectora	Se entiende como el proceso cognitivo y metacognitivo mediante el cual el lector construye significados a partir de un texto, estableciendo conexiones entre su conocimiento previo y la información proporcionada por el autor.		
Actividades y estrategias	Se entienden como las prácticas que integran herramientas digitales con metodologías activas y colaborativas que fomentan tanto la interacción del estudiante con el texto como su capacidad para utilizar recursos digitales de manera		

La tecnología	crítica, promoviendo un aprendizaje significativo. Es entendida como un conjunto de herramientas y recursos derivados de las TIC al servicio educativo, cuya integración en los procesos de enseñanza busca potenciar el aprendizaje de competencias específicas, como la comprensión lectora.
---------------	--

A continuación, la tabla 8, sintetiza los resultados obtenidos a partir de la entrevista a docentes y la observación directa de las clases, permitiendo identificar coincidencias y discrepancias en torno a diversas categorías y subcategorías de análisis. Entre los principales hallazgos, se evidencia que los docentes coinciden en reconocer la comprensión lectora como un eje fundamental para el aprendizaje en todas las áreas y en su importancia para el desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas y críticas. Asimismo, se destaca la necesidad de aplicar estrategias de enseñanza diferenciadas y de integrar recursos didácticos tanto analógicos como tecnológicos. No obstante, también se observan discrepancias significativas, especialmente en las formas de abordar la comprensión lectora, el uso de tecnologías educativas, la priorización de estrategias pedagógicas y la interpretación del impacto de la lectura en la formación integral de los estudiantes. La tabla organiza esta información de manera estructurada, facilitando la visualización de los patrones comunes y las tensiones existentes en las prácticas docentes, y ofreciendo un insumo valioso para el análisis crítico de la praxis educativa observada.

Triangulación o integración de hallazgos

Tabla 8

Triangulación e integración de los hallazgos

Categoría	Subcategoría	Entrevista a los docentes	Observación de las clases	Coincidencias	Discrepancias
Perspectivas docentes sobre la comprensión lectora en la escuela	Medios de aprendizaje	La comprensión lectora es un pilar fundamental en el proceso de aprendizaje, ya que permite a los estudiantes estructurar y reorganizar el conocimiento en diversas áreas. Su importancia se extiende al futuro académico, pues facilita la transición entre niveles educativos y contribuye al éxito escolar. Además, se vincula con el conocimiento del mundo al proporcionar herramientas para interpretar la realidad y fortalecer la expresión de ideas. Finalmente, la lectura se posiciona como un eje transversal para el aprendizaje y una herramienta clave para la adquisición y aplicación del conocimiento en múltiples contextos.		Los docentes coinciden en que la comprensión lectora es esencial para el aprendizaje en todas las materias, ya que influye en el desempeño académico y en el desarrollo de habilidades cognitivas. También destacan su impacto en la vida cotidiana y en la capacidad de los estudiantes para interactuar con su entorno. Asimismo, reconocen su papel como base del conocimiento, facilitador del aprendizaje autónomo y medio para comprender la diversidad cultural y social.	Existen discrepancias en la manera de abordar su enseñanza y en el nivel de énfasis que debe dársele dentro del currículo. Mientras algunos docentes resaltan su importancia como un medio para evitar el fracaso escolar, otros enfatizan su papel en la formación integral del estudiante sin hacer referencia explícita a su impacto en el rendimiento académico. Además, se observan diferencias en la perspectiva sobre su funcionalidad, ya que algunos la consideran una herramienta estrictamente académica, mientras otros la ven como una competencia clave para la vida en sociedad.

	Mejora de procesos	La comprensión lectora fortalece la competencia comunicativa al mejorar la escritura y la expresión oral de los estudiantes. También contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas, como el análisis, la reflexión y la capacidad de discernir información relevante. Además, se vincula con el pensamiento crítico, ya que permite argumentar, evaluar evidencias y tomar decisiones fundamentadas. En este sentido, la lectura es una herramienta clave para la mejora de los procesos académicos y la formación integral del estudiante.	Los docentes coinciden en que la comprensión lectora es esencial para el desarrollo de habilidades comunicativas, cognitivas y críticas. Resaltan que permite mejorar la escritura, la argumentación y la capacidad de analizar información de manera reflexiva. Asimismo, destacan su papel en la formación de estudiantes autónomos, capaces de tomar decisiones informadas y desenvolverse en un entorno de alta demanda cognitiva.	Se presentan diferencias en el énfasis sobre sus beneficios. Mientras algunos docentes destacan su impacto en la escritura y la expresión oral, otros priorizan su influencia en la capacidad de análisis y síntesis de la información. También hay variaciones en la manera en que se aborda el pensamiento crítico: algunos lo asocian con la argumentación, mientras que otros lo vinculan con la resolución de problemas y la creatividad.
Proceso de comprensión lectora	El docente	La labor docente en la enseñanza de la lectura se fundamenta en estrategias transversales, la mediación pedagógica y la adaptación a las necesidades estudiantiles. La transversalidad se evidencia en la conexión entre la lectura y distintas áreas del conocimiento, mientras que la mediación y el ambiente pedagógico favorecen la autonomía y la	Los docentes coinciden en la importancia de la transversalidad para fortalecer la comprensión lectora y fomentar conexiones con otras disciplinas. También comparten la necesidad de adaptar estrategias a las diferencias individuales de los estudiantes mediante diagnósticos y recursos didácticos variados.	Algunos docentes enfatizan la mediación a través del refuerzo positivo y la pedagogía activa, mientras que otros consideran más relevante la adaptación de materiales y métodos tradicionales. También hay diferencias en la percepción del

	motivación. Además, la enseñanza de la lectura se ajusta a las características de los estudiantes a través de diagnósticos, adecuación de recursos y estrategias variadas, incluyendo textos narrativos, cartillas, guías y libros, enmarcados en los lineamientos curriculares nacionales.	Asimismo, reconocen que la enseñanza de la lectura debe responder a estándares curriculares, garantizando el desarrollo de competencias lectoras desde edades tempranas.	impacto de la lectura, donde unos la ven como una herramienta cognitiva y crítica, mientras que otros la enfocan en la adquisición de habilidades comunicativas básicas.
Limitaciones	Las limitaciones en la enseñanza de la lectura abarcan factores relacionados con el contexto del estudiante, la formación docente y los recursos escolares. La falta de hábitos lectores, el escaso vocabulario y la poca motivación dificultan la comprensión lectora, mientras que las diferencias socioeconómicas y familiares agravan la situación. A nivel docente, la insuficiente formación y actualización pedagógica afectan la implementación de estrategias efectivas. Además, la escasez de recursos y la falta de integración tecnológica en las instituciones educativas limitan el acceso a materiales que favorezcan el aprendizaje.	Los docentes coinciden en que el contexto socioeconómico influye en la comprensión lectora, especialmente cuando los estudiantes carecen de apoyo familiar y hábitos de lectura. También reconocen la falta de recursos pedagógicos y tecnológicos en las instituciones, lo que impide modernizar la enseñanza de la lectura. Además, identifican la necesidad de estrategias más efectivas para mejorar la motivación y la autonomía en los estudiantes, así como la importancia de fortalecer la formación y actualización docente en metodologías de enseñanza de la lectura.	Algunos docentes enfatizan la falta de hábitos de lectura y motivación como el problema central, mientras que otros destacan la brecha digital y la escasez de materiales como factores determinantes. También hay discrepancias sobre el papel de los lineamientos curriculares: algunos consideran que estos deberían centrarse en la lectura crítica, mientras que otros señalan que su estructura no facilita el desarrollo de competencias lectoras profundas.
Estrategias de lectura	Las estrategias de lectura se estructuran en tres	Los docentes coinciden en que la activación del	Existen diferencias en la priorización de

		momentos clave: antes, durante y después de la lectura. Antes de la lectura, los docentes emplean técnicas como la predicción y la activación del conocimiento previo para facilitar la comprensión. Durante la lectura, se trabajan estrategias como la identificación de ideas principales, la inferencia, el subrayado y la contextualización. Finalmente, después de la lectura, se promueven actividades de escritura, discusión y formulación de preguntas para consolidar la comprensión y fomentar la reflexión crítica sobre los textos.	conocimiento previo es fundamental para preparar a los estudiantes en la comprensión de un texto. También están de acuerdo en la importancia de la inferencia y la identificación de ideas principales como estrategias clave durante la lectura. Después de la lectura, todos resaltan la necesidad de actividades que refuercen el aprendizaje, como la escritura creativa, la formulación de preguntas y la discusión en grupo, ya que estas permiten una comprensión más profunda e integrada del contenido.	estrategias, debido a que algunos docentes enfatizan el uso de herramientas estructuradas como el subrayado y la formulación de preguntas, mientras que otros resaltan la importancia del análisis contextual y la conexión con la experiencia personal. Además, hay variaciones en la manera en que se fomenta la producción escrita: mientras unos destacan la importancia de los resúmenes y cuestionarios, otros priorizan la escritura creativa como método para reforzar la comprensión lectora.
Acciones didácticas en el aula	Actividades	Las actividades de lectura se desarrollan en tres dimensiones: avance lector, práctica y consolidación lectoras. En el avance lector, se trabajan niveles de comprensión y progresión en la dificultad de los textos. En la práctica lectora, se implementan estrategias como el uso de imágenes, juegos y lectura	Los docentes coinciden en que la lectura debe trabajarse de manera progresiva, comenzando con textos sencillos hasta llegar a niveles de mayor complejidad. También resaltan la importancia de diversificar las estrategias para motivar a los estudiantes,	Sin embargo, hay diferencias en la priorización de estrategias. Mientras algunos docentes destacan el uso de métodos estructurados y graduales, otros enfatizan actividades lúdicas y visuales para incentivar el

	en voz alta para fomentar el interés. Finalmente, en la consolidación lectora, se emplean actividades como el dibujo y el trabajo en grupo, lo que permite una comprensión más profunda y una mejor expresión de las ideas a partir de la lectura.	utilizando imágenes, juegos y lectura en voz alta. Asimismo, coinciden en la necesidad de consolidar la comprensión lectora a través de actividades creativas y colaborativas, como el dibujo, las mesas redondas y los debates.	aprendizaje. También hay variaciones en la forma de consolidar la lectura: algunos docentes prefieren enfoques individuales, como el dibujo, mientras que otros priorizan el análisis en grupo mediante discusiones y debates.
Recursos didácticos	Los recursos didácticos utilizados en la enseñanza de la lectura se dividen en analógicos y tecnológicos. Entre los recursos analógicos, se emplean carteleros, fichas de resumen, material impreso, pizarrón y objetos didácticos para fortalecer la fluidez lectora. En cuanto a los tecnológicos, se usan videos, películas, podcasts, audiolibros y material multimedia para complementar el aprendizaje y estimular la motivación de los estudiantes. Estas herramientas buscan diversificar las estrategias de enseñanza y mejorar la comprensión lectora mediante diferentes estímulos.	Los docentes coinciden en la importancia de combinar recursos analógicos y tecnológicos para potenciar el aprendizaje. Destacan que las carteleros, fichas y material impreso son fundamentales para organizar ideas y consolidar la comprensión. También reconocen el valor de los videos, podcasts y material multimedia como estrategias que favorecen la motivación y permiten una experiencia más dinámica de la lectura. Además, resaltan que los medios audiovisuales pueden reforzar la comprensión y estimular el interés por los textos.	Hay diferencias en el acceso y uso de los recursos tecnológicos, ya que algunos docentes logran incorporar videos, audiolibros y material multimedia con frecuencia, otros mencionan limitaciones en infraestructura y disponibilidad de herramientas como video beams o computadoras. También hay variaciones en la percepción de la efectividad de los recursos: algunos priorizan los materiales impresos como base del aprendizaje, mientras que otros

Acciones en el aula para la enseñanza de la comprensión lectora	La clase	El inicio de la clase se caracteriza por el saludo de la docente y la realización de una oración en la que los estudiantes participan de manera intuitiva. Además, se proporciona información sobre la presencia de una observadora en el aula. Durante el desarrollo, la sesión se centra en la ejecución del plan lector, donde la docente guía la lectura por partes. Para finalizar, se asigna una actividad para la casa con el propósito de reforzar la comprensión lectora.	Coinciden en que la clase inicia con un saludo por parte de la docente y en la importancia del plan lector como actividad central. Asimismo, ambas docentes emplean estrategias de cierre que buscan consolidar el aprendizaje en casa, enfatizando la revisión individual de los contenidos trabajados en el aula.	ven en la tecnología una oportunidad para innovar en la enseñanza de la lectura. Las diferencias radican en que la primera docente menciona la oración como parte del inicio de la clase, mientras que la segunda enfatiza la información sobre la observadora en el aula. En el cierre, la primera propone una producción escrita sobre la lectura, mientras que la segunda enfatiza la revisión de una lámina con el poema trabajado.
	La comprensión lectora	La evaluación de la comprensión lectora en la clase observada se fundamenta en un enfoque tradicional, basado en la memorización de conceptos y en pruebas alineadas con los estándares de competencia. Sin embargo, se implementan estrategias que buscan promover un aprendizaje significativo, como la presentación de situaciones hipotéticas y el uso de la retroalimentación.	Los aspectos coincidentes incluyen la estructuración de la evaluación según estándares de competencia y la incorporación de la retroalimentación como parte del proceso de aprendizaje. Asimismo, se destaca el uso de textos diversos como recurso didáctico, con el propósito de abordar distintos niveles de complejidad y fomentar	Las discrepancias surgen en el enfoque de evaluación: mientras un docente prioriza la comprensión crítica y la aplicación del análisis textual, otro limita la evaluación a la memorización y comprensión literal, reduciendo la posibilidad de argumentación. Además, en el uso de textos, algunos

	En cuanto a los textos empleados, se utilizan materiales variados, incluyendo textos guía, guías de estudio y literatura poética, con un enfoque en distintos géneros literarios.	el desarrollo de habilidades lectoras en los estudiantes.	docentes emplean guías de estudio y textos guía, mientras que otros trabajan con textos literarios específicos, como poemas de Rafael Pombo.
Actividades y estrategias	El rol del docente en la enseñanza de la lectura varía entre un enfoque tradicional basado en la clase magistral y modelos más individualizados. Mientras algunos docentes aplican estrategias diferenciadas para atender dificultades lectoras, otros mantienen una enseñanza mecanicista sin atender particularidades. En cuanto a la actitud docente, se observa un enfoque correctivo y de seguimiento a los estudiantes con dificultades, combinando estrategias de mediación y motivación para mejorar la comprensión lectora. Además, se resalta el compromiso docente con la enseñanza y evaluación de los estudiantes.	Los aspectos coincidentes incluyen la preocupación por corregir y guiar a los estudiantes en su proceso lector, así como la disposición para identificar dificultades mediante seguimiento y pruebas. También se evidencia un compromiso generalizado con la mejora del aprendizaje y el uso de estrategias mediadoras para fomentar la participación y motivación estudiantil.	Las discrepancias surgen en los modelos pedagógicos: mientras algunos docentes aplican un enfoque mecanicista y rígido, otros implementan estrategias diferenciadas y tutorías personalizadas. Asimismo, mientras ciertos docentes no evidencian adaptaciones para estudiantes con dificultades, otros estructuran su enseñanza con materiales y apoyos específicos para garantizar un aprendizaje inclusivo.
La tecnología	El uso de tecnología en la enseñanza de la lectura incluye herramientas digitales como videos explicativos, redes sociales y proyectores para	Los aspectos coincidentes incluyen la integración de herramientas digitales como el video beam y los videos educativos para	Las discrepancias se presentan en el uso efectivo de la tecnología: mientras algunos docentes innovan con

complementar el aprendizaje. Sin embargo, existen limitaciones en la infraestructura tecnológica, especialmente la falta de conectividad y el desaprovechamiento de recursos disponibles, como las tabletas en desuso. En cuanto a la evaluación, se han implementado pruebas basadas en TIC para medir comprensión lectora con retroalimentación inmediata.	apoyar la enseñanza. Además, varios docentes coinciden en la existencia de problemas de conectividad y en la falta de acceso equitativo a los dispositivos tecnológicos disponibles en la institución.	plataformas digitales como WhatsApp y pruebas interactivas, otros no pueden implementar estrategias tecnológicas debido a la falta de acceso. Asimismo, aunque algunos docentes incorporan tecnología en la evaluación, otros no pueden hacerlo debido a restricciones en la infraestructura institucional.
--	--	---

La triangulación revela en términos generales una amplia coincidencia entre los docentes al reconocer que la lectura es en efecto, un pilar fundamental para el desarrollo de las competencias académicas y para la interpretación del mundo que rodea a los estudiantes, entendiéndose como un proceso de organización y reestructuración del conocimiento, el cual facilita la interacción cotidiana y favorece una aproximación crítica al entorno; por ello, se le considera un eje transversal que impacta de manera positiva en todas las áreas de aprendizaje. Ahora bien, existe acuerdo general en torno a ciertas limitaciones que obstaculizan la mejora de la comprensión lectora, tales como: los factores socioeconómicos, la falta de hábitos de lectura y el escaso apoyo familiar aparecen como elementos que debilitan el proceso lector. A ellos se suman la insuficiente formación docente y la carencia de recursos tecnológicos, circunstancias que dificultan la implementación de prácticas pedagógicas novedosas. Sin embargo, se aprecian diferencias de matiz cuando algunos profesores señalan la escasa motivación estudiantil como el principal impedimento, mientras que otros atribuyen la dificultad a la brecha digital o a la rigidez de currículos que no promueven la reflexión crítica de los textos.

En lo que respecta a las estrategias de lectura, todos los docentes reconocen la importancia de organizarlas en tres momentos: antes de la lectura, para activar conocimientos previos y realizar predicciones; durante la lectura, para focalizarse en la identificación de ideas principales y la práctica de inferencias; y después de la lectura, con actividades de escritura, debate y formulación de preguntas que consoliden la comprensión y propicien la reflexión. No obstante, surgen discrepancias acerca de la priorización de determinadas técnicas, ya que, algunos profesores se centran en la elaboración de resúmenes y cuestionarios, en tanto que otros optan por la escritura creativa y la conexión con las vivencias personales, con lo que se busca estimular la motivación intrínseca y la relación significativa con el contenido.

Adicionalmente, las acciones didácticas que se llevan a cabo en el aula también muestran elementos de convergencia y divergencia, por lo que existe un acuerdo mayoritario en la importancia de graduar de forma progresiva la dificultad de los textos y de emplear una variedad de actividades que incluyen la lectura en voz alta, juegos, debates y realización de dibujos. Estas prácticas se complementan con la participación de los estudiantes, ya sea a través de la lectura guiada o mediante ejercicios de análisis

grupal que fomentan la colaboración. Particularmente, las brechas identificadas en la infraestructura y el acceso a la tecnología introducen una disparidad notoria, debido a que los docentes que cuentan con dispositivos y buena conectividad pueden innovar mediante plataformas digitales, podcasts o materiales multimedia, mientras que aquellos con recursos limitados deben restringirse al uso de materiales impresos y actividades tradicionales.

Del mismo modo, los momentos de inicio y cierre de la clase, que suelen consistir en la presentación de objetivos y la asignación de tareas de refuerzo, muestran un alto grado de acuerdo, así como la lectura compartida y la retroalimentación final. Por este lado, las divergencias se hacen patentes en la forma de evaluar, pues algunos docentes se inclinan por pruebas basadas en estándares de competencia y procesos de memorización, mientras que otros impulsan evaluaciones más integrales, centradas en la argumentación y la capacidad de análisis crítico, donde la atención a la diversidad también presenta posturas encontradas, debido a que un sector de docentes mantiene modelos pedagógicos mecanicistas sin adaptaciones específicas, y otros, en cambio, optan por clases individualizadas y tutorías personalizadas que atiendan las necesidades particulares de cada estudiante.

En síntesis, los hallazgos reflejan un amplio consenso sobre la relevancia de la comprensión lectora hipermedial y la necesidad de estructurar los procesos de lectura de manera estratégica para potenciar el aprendizaje y la reflexión con el uso de las TIC. Sin embargo, las diferencias metodológicas, la brecha en el uso de recursos tecnológicos y la propia concepción de lo que implica la mediación pedagógica —ya sea a través de la retroalimentación positiva, la memorización o la participación—, las cuales evidencian la necesidad de una formación docente continua y de una infraestructura que garantice la equidad en el acceso a la innovación. Esto apunta hacia la conveniencia de un currículo flexible que fomente la lectura crítica y promueva una cultura lectora transversal, tanto en el ámbito escolar como en la vida cotidiana de los estudiantes, de modo que la lectura sea un instrumento de realización personal y participación social.

CAPÍTULO V

APORTES TEÓRICO-DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA HIPERMEDIAL

El análisis realizado en el ejercicio investigativo permite proponer que la lectura constituye un eje estructural para el fortalecimiento de las competencias académicas y la construcción crítica del conocimiento en los estudiantes, configurándose como un proceso de reorganización intelectual indispensable para la interacción social. De este hallazgo emergen conceptos asociados a la lectura como mediación transversal y al pensamiento crítico hipermedial, permeado por factores como las carencias socioeconómicas, la baja formación docente y las brechas digitales que perfilan el acceso desigual a prácticas lectoras innovadoras, evidenciando la necesidad de una transformación pedagógica que priorice la equidad tecnológica y la actualización metodológica.

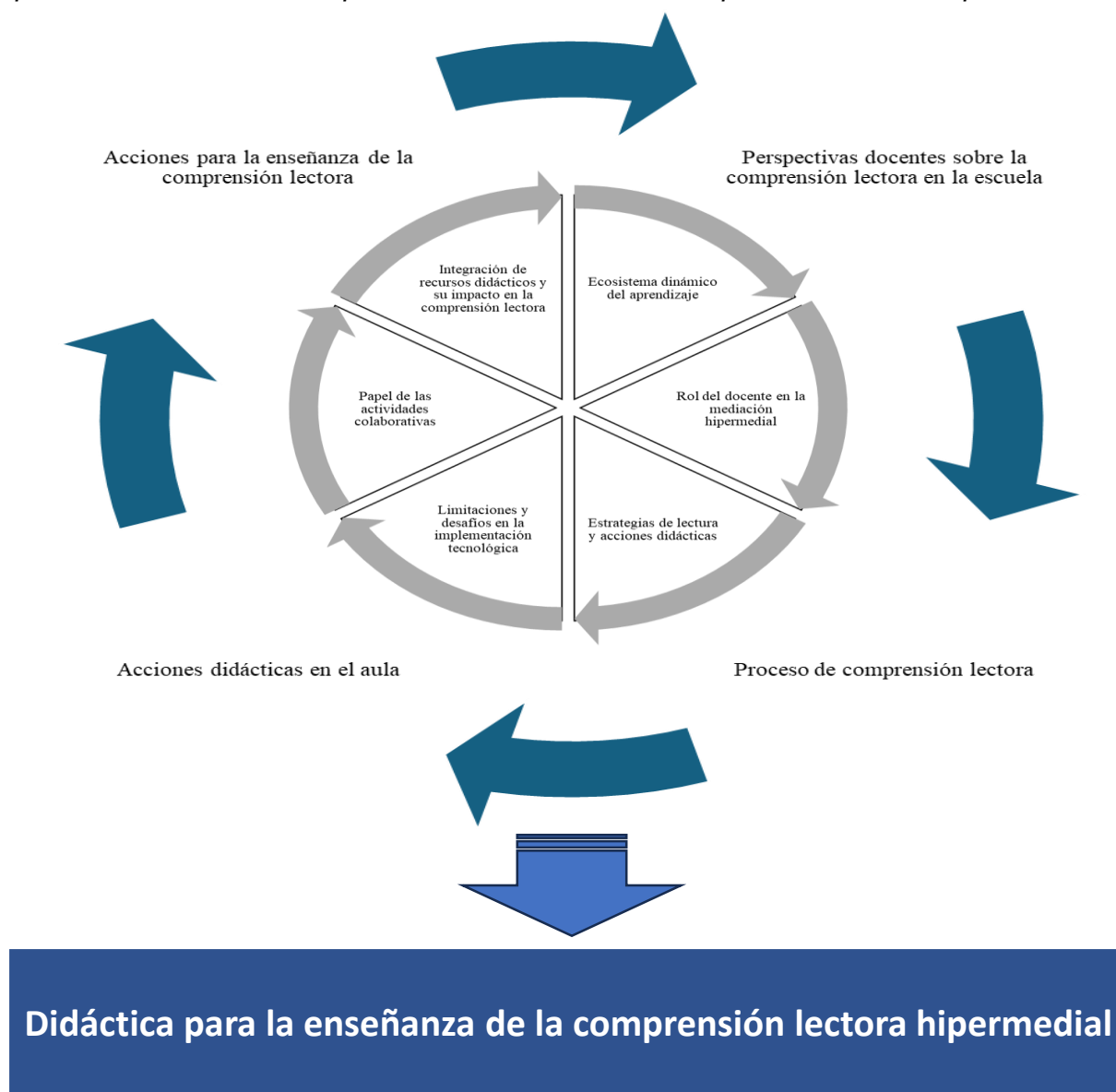
En cuanto a las estrategias de lectura, se formula la secuenciación estratégica de la comprensión, a partir de la estructuración en fases antes, durante y después de leer, donde si bien persisten divergencias sobre los métodos más efectivos, la variedad en las prácticas didácticas y evaluativas sugiere la emergencia de un enfoque flexible y diversificado en el aula que impulse una evaluación crítica-formativa y favorezca una pedagogía de la diversidad. Estos hallazgos conducen a proponer la necesidad de un currículo dinámico y adaptativo, sustentado en el uso consciente de las TIC, que promueva una cultura lectora para la autonomía, la participación social y la realización personal de los estudiantes.

De esta manera, los resultados presentados en el capítulo anterior permiten construir una visión integral acerca de la manera en que las estrategias hipermediales y los recursos tecnológicos inciden en el proceso de comprensión lectora en la básica primaria. Esta visión busca articular las perspectivas emergentes a partir de la sistematización de los hallazgos con las prácticas observadas en el aula, fortaleciendo así la fundamentación teórico-didáctica del estudio. La síntesis de estos resultados, realizada mediante el proceso de triangulación, identifica aspectos clave como: el

ecosistema dinámico del aprendizaje y la comprensión lectora; el rol del docente en la mediación hipermedial; las estrategias de lectura y las acciones didácticas en el aula; las limitaciones y desafíos asociados a la implementación de tecnologías educativas; el papel de las actividades colaborativas; y la integración de recursos didácticos y su impacto en el fortalecimiento de la comprensión lectora, tal y como se presenta en la figura 17.

Figura 17

Aportes teórico-didácticos para la enseñanza de la comprensión lectora hipermedial



En cuanto al **Ecosistema dinámico del aprendizaje y la comprensión lectora:** Los hallazgos de las entrevistas señalan la importancia de los medios tecnológicos y didácticos como componentes clave en un “ecosistema dinámico” de aprendizaje. En este entorno, las herramientas tecnológicas no operan de manera aislada, sino que interactúan de forma sinérgica con los procesos cognitivos del estudiante, el cual integra recursos digitales con metodologías centradas en el aprendizaje activo, promoviendo no solo la adquisición de información, sino también la construcción de significados profundos y contextualizados. Las observaciones confirmaron esta perspectiva, mostrando aulas que funcionaban como espacios de interacción enriquecida, donde estudiantes y docentes co-construían conocimiento mediante el uso estratégico de tecnologías.

Dentro de este ecosistema, la comprensión lectora trasciende la decodificación lineal del texto y se convierte en una actividad interactiva e inmersiva, donde la incorporación de herramientas hipermediales, como animaciones, videos explicativos y gráficos interactivos, permite a los estudiantes explorar el texto desde múltiples ángulos, enriqueciendo su capacidad de análisis y síntesis. Este enfoque multicanal no solo capta la atención del lector, sino que también facilita la transferencia de conocimientos al vincular los conceptos del texto con experiencias sensoriales y prácticas. Así, la lectura deja de ser una actividad pasiva para transformarse en un proceso dinámico de construcción del conocimiento.

La interacción entre tecnología y aprendizaje también demanda una redefinición del papel del docente, la cual más allá de ser un transmisor de información, el maestro se convierte en un mediador activo que guía y orienta las experiencias de aprendizaje en contextos hipermediales. Esta mediación implica seleccionar y adaptar recursos tecnológicos de manera crítica, diseñando actividades que promuevan la autonomía del estudiante sin perder de vista los objetivos pedagógicos. En este sentido, el docente actúa como un puente que conecta los saberes previos de los estudiantes con nuevas fuentes de conocimiento, asegurando que la tecnología no sea un fin en sí misma, sino una herramienta que enriquezca la experiencia educativa.

Esto también plantea el desafío de equilibrar la diversidad de recursos disponibles con las necesidades específicas de los estudiantes, donde las entrevistas revelaron que,

aunque las herramientas tecnológicas son valiosas, su efectividad depende de cómo se integran en el diseño pedagógico. Por ejemplo, las plataformas interactivas que permiten personalizar las rutas de aprendizaje han demostrado ser particularmente efectivas para atender a estudiantes con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Sin embargo, estas prácticas requieren una planificación cuidadosa que tenga en cuenta las características individuales y el contexto del grupo.

Un elemento esencial de este enfoque es la capacidad de las herramientas tecnológicas para fomentar habilidades metacognitivas en los estudiantes, donde al interactuar con recursos digitales, los aprendices no solo construyen significados, sino que también reflexionan sobre su propio proceso de aprendizaje, lo cual implica desarrollar habilidades de navegación, evaluación crítica de fuentes y autorregulación, competencias que son fundamentales en un mundo cada vez más mediado por la información digital. Las observaciones en el aula mostraron que estas habilidades se potenciaban cuando las actividades se diseñaban de manera intencional para promover la reflexión y el pensamiento crítico.

Finalmente, este ecosistema transforma la manera en que los estudiantes acceden y procesan la información y redefine las dinámicas de la clase, ya que, las tecnologías no son meros complementos, sino elementos integrales que moldean la interacción entre estudiantes, docentes y contenidos. Este enfoque demanda un cambio paradigmático en las prácticas educativas, hacia modelos que prioricen la participación, la colaboración y la adaptabilidad.

El rol del docente en la mediación hipermedial: En el contexto educativo actual, caracterizado por un entorno hipermedial en constante expansión, el rol del docente se redefine como un mediador crítico del aprendizaje. Las entrevistas realizadas señalan que su papel no se limita a impartir conocimientos, sino que incluye la tarea fundamental de guiar a los estudiantes en la navegación y discernimiento de la vasta cantidad de información disponible en plataformas digitales. Esta función se enriquece cuando el docente fomenta el desarrollo del pensamiento crítico, ayudando a los estudiantes a analizar, evaluar y aplicar los contenidos encontrados en entornos digitales.

Además, las observaciones destacan que la interacción entre el docente, los estudiantes y las tecnologías digitales se convierte en un eje clave para la construcción

significativa del aprendizaje, proceso que involucra el uso de herramientas tecnológicas y la habilidad del docente para contextualizar y conectar los contenidos con la realidad del estudiante, haciendo que la tecnología sea un medio eficaz y no un fin en sí mismo. En este sentido, la tecnología actúa como un catalizador para una pedagogía centrada en el aprendizaje activo y colaborativo, por lo que, el docente del siglo XXI debe contar con competencias amplias que trasciendan las estrategias tradicionales de enseñanza, las cuales incluyen la capacidad de integrar herramientas digitales de manera creativa e innovadora, adaptando los recursos a las necesidades específicas de los estudiantes y al contexto educativo. No se trata únicamente de utilizar tecnologías, sino de comprender cómo estas pueden transformar las dinámicas del aula y potenciar el aprendizaje significativo.

Asimismo, el docente se convierte en un arquitecto del aprendizaje, diseñando experiencias personalizadas que consideren las particularidades de cada estudiante, labor que implica organizar actividades que promuevan tanto el desarrollo de competencias digitales como habilidades socioemocionales, permitiendo que los estudiantes administren e consumo de información, y que también participen activamente en su construcción y producción. Desde luego, el panorama actual plantea la necesidad de programas de formación docente que aborden de manera integral las competencias técnicas y pedagógicas requeridas, incluyendo el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y estrategias metodológicas que permitan su implementación efectiva, por lo que, la formación continua se posiciona como un factor indispensable para que los docentes se mantengan actualizados en un entorno tecnológico que evoluciona constantemente.

Estrategias de lectura y acciones didácticas: La incorporación sistemática de estrategias de lectura en tres momentos —antes, durante y después de la lectura— constituye una práctica en la que convergen fundamentos pedagógicos y el aprovechamiento de herramientas digitales como protocolo didáctico tradicional y andamiaje que permite cimentar las habilidades cognitivas y metacognitivas del estudiantado. Así, la lectura trasciende su naturaleza lineal para consolidarse como un proceso reflexivo, estructurado y cargado de significado. En primer lugar, el momento previo a la lectura no debe verse como un preludio trivial, sino como una fase estratégica

para activar esquemas mentales, donde el uso intencional de recursos digitales interactivos, como videos explicativos o infografías en línea, orienta al estudiante hacia la temática del texto y le ofrece pistas para construir expectativas fundamentadas. Esta preparación mental favorece el tránsito hacia una lectura más atenta y crítica, al implicar al alumnado en un proceso anticipatorio orientado a la comprensión.

Durante la lectura, el rol del docente adquiere mayor relevancia, al fomentar el desarrollo de destrezas metacognitivas que trascienden la mera decodificación, en el que la integración de plataformas hipermediales o aplicaciones interactivas facilita la identificación de ideas clave, la detección de relaciones semánticas y la valoración argumentativa del texto. Este acompañamiento favorece que la lectura sea algo más que un ejercicio mecánico: se convierte en un acto cognitivo exigente, donde el estudiante asume la responsabilidad de construir significados y validar sus interpretaciones. Por otra parte, la fase posterior a la lectura se revela igualmente significativa, puesto que no basta con comprender el texto; es preciso socializar el conocimiento adquirido y discutir las interpretaciones para consolidar el aprendizaje, donde los foros digitales, cuestionarios interactivos o el diseño de mapas conceptuales en línea propician espacios de intercambio y reflexión colectiva. Esta dinámica no solo afianza la comprensión textual, sino que potencia la formación de una ciudadanía crítica, capaz de argumentar y contrastar visiones divergentes.

Ahora bien, su éxito no está garantizado por la sola integración de recursos digitales; se requiere una planificación sistemática que sincronice objetivos de aprendizaje, procesos cognitivos a fortalecer y medios tecnológicos a implementar. Solo una articulación coherente de estas dimensiones conduce a resultados formativos significativos, lo cual exige del docente una mirada analítica y una disposición a la mejora continua, en la que cada recurso y estrategia sea evaluado en función de su impacto en las habilidades lectoras. En suma, la adopción de este enfoque argumentativo en la comprensión lectora, mediado por herramientas digitales, no es un capricho pedagógico, sino una necesidad si se aspira a formar lectores competentes y autónomos, donde el proceso lector guiado, retroalimentado y respaldado por la tecnología no desdibuja el papel del docente, sino que lo fortalece en una simbiosis entre didáctica y digitalidad que puede, a largo plazo, generar una cultura académica en la que el estudiante asuma un

rol protagónico en la construcción de saberes, reconfigurando así el escenario educativo de la enseñanza de la lectura.

Limitaciones y desafíos en la implementación tecnológica: La introducción de herramientas hipermediales en entornos educativos ha mostrado un potencial significativo para enriquecer las experiencias de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, las evidencias recopiladas a través de entrevistas y observaciones sugieren que el camino hacia su implementación efectiva no está exento de obstáculos, ya que, la presencia de limitaciones estructurales, carencias en la alfabetización digital y cierta resistencia al cambio metodológico obligan a una reflexión crítica sobre las condiciones que hacen posible o frustran una adecuada integración tecnológica.

Un primer factor que limita la adopción eficiente de estas herramientas es la insuficiencia de infraestructura tecnológica, por lo que, aulas sin conexión estable a internet o sin la cantidad necesaria de dispositivos tecnológicos dificultan el acceso simultáneo y sostenido a plataformas hipermediales. Como resultado, las prácticas pedagógicas que podrían promover experiencias personalizadas y flexibles se ven truncadas, generando brechas entre la intención educativa y la realidad material. A esta problemática se suma la desigualdad en la alfabetización digital, identificada tanto en docentes como en estudiantes, donde la falta de competencias sólidas para navegar, seleccionar y evaluar recursos digitales no solo inhibe la participación activa, sino que también limita la autonomía en el aprendizaje. La necesidad de programas de formación continua, que no se detengan en un adiestramiento superficial, resulta urgente para que las herramientas tecnológicas no sean vistas como obstáculos, sino como medios efectivos que potencien las habilidades cognitivas.

Un tercer obstáculo se manifiesta en la resistencia al cambio por parte de algunos docentes. La percepción de eficacia en los métodos tradicionales puede generar desconfianza ante la incorporación de nuevas prácticas pedagógicas, escenario que reclama estrategias de formación que no se limiten a la capacitación técnica, sino que impulsen la comprensión de los beneficios pedagógicos subyacentes, fomentando un diálogo entre enfoques clásicos y contemporáneos. Estos desafíos interactúan entre sí, generando un escenario complejo, donde la escasez de infraestructura impone límites al desarrollo de competencias digitales, mientras que la reticencia al cambio metodológico

tiende a perpetuar modelos de enseñanza poco permeables a la innovación tecnológica, como interdependencia que demanda una visión integral, en la que las soluciones impliquen repensar las políticas educativas, asignar recursos de forma equitativa y promover una cultura institucional abierta a la transformación.

El papel de las actividades colaborativas: La incorporación de actividades colaborativas, apoyadas en recursos digitales, ha emergido como una estrategia pedagógica que trasciende la dinámica tradicional del aula. Las evidencias recolectadas a partir de entrevistas y observaciones coinciden en señalar que estas prácticas promueven no solo la consolidación de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades de orden superior, lo cual se observa de manera particular en tareas que demandan el trabajo conjunto de los estudiantes para la producción, análisis y reconstrucción de contenidos, convirtiendo la experiencia lectora en una oportunidad para la interacción intelectual y el intercambio de perspectivas.

Aquí, el énfasis en la colaboración debe ser entendido un proceso en el que los integrantes del grupo asumen roles, negocian significados y refinan sus interpretaciones del texto a través del diálogo crítico, dinámica que enriquece la comprensión lectora, pues obliga a los estudiantes a explicar, argumentar y contrastar ideas, evitando que la lectura se limite a un acto solitario y meramente informativo. A su vez, la integración de herramientas digitales en estas actividades grupales añade un valor añadido, pues el entorno hipermedial ofrece la flexibilidad necesaria para articular contenidos textuales, elementos audiovisuales e incluso ejercicios interactivos. Cuando los estudiantes participan en la creación de presentaciones multimedia o el diseño de mapas conceptuales digitales, ellos procesan la información del texto original, la transforman, la reorganizan y la representan de manera creativa, como parte de una reelaboración exige un nivel más profundo de comprensión, y fortalece la capacidad de adaptación a escenarios informacionales complejos.

El impacto de estas experiencias de aprendizaje se extiende más allá del campo de la comprensión lectora, pues al trabajar en equipo, los estudiantes se ven obligados a la toma de decisiones consensuada y al reconocimiento mutuo de fortalezas y debilidades. De esta forma, las competencias comunicativas no se limitan al intercambio de información, sino que abarcan la escucha activa, el respeto por las opiniones ajenas

y la responsabilidad colectiva en la consecución de un objetivo común, donde dichas habilidades, indispensables en la formación ciudadana, adquieren mayor relevancia cuando se combinan con el dominio de las tecnologías digitales.

Por demás, la respuesta positiva de los estudiantes a este tipo de iniciativas, evidenciada en la generación de productos digitales articulados con textos leídos, sugiere que la combinación de entornos hipermediales y colaboración favorece la comprensión, fortaleciendo la motivación y la implicación cognitiva. Este escenario brinda las condiciones para que el estudiante asuma un rol más activo, creativo y autónomo, lo que encaja con la exigencia contemporánea de formar lectores que sepan interpretar, criticar y producir conocimiento en una era digital. Así pues, su desarrollo continuo, apoyado en la formación docente y la adecuación de recursos, podrá afianzar un cambio significativo en la forma en que las generaciones futuras afrontan los retos de la lectura, el aprendizaje y la comunicación en el siglo XXI.

Integración de recursos didácticos y su impacto en la comprensión lectora:

La creciente complejidad de los entornos educativos ha impulsado la necesidad de integrar, de forma estratégica y balanceada, diversos recursos didácticos en el aula, la cual no se limita a la implementación superficial de herramientas tecnológicas, sino que exige una convergencia inteligente entre medios tradicionales, como el texto impreso, y recursos digitales interactivos, donde el objetivo central es favorecer la comprensión lectora, ya que las habilidades de lectura resultan fundamentales para el desarrollo cognitivo y el éxito académico a largo plazo. En este sentido, la didáctica contemporánea no puede circunscribirse a un solo canal de transmisión de información, sino que debe responder a las características dinámicas de los estudiantes y sus contextos cambiantes.

La evidencia empírica muestra que un enfoque híbrido, donde coexisten recursos analógicos y digitales, contribuye a la adaptabilidad del aprendizaje. Investigaciones recientes, apoyadas por entrevistas y observaciones de aula, sugieren que el uso simultáneo de diversos formatos textuales, así como de aplicaciones tecnológicas y plataformas en línea, enriquece la experiencia del estudiante. Lejos de concebir la tecnología como un sustituto total de los métodos tradicionales, se la reconoce como una herramienta complementaria, capaz de potenciar aspectos específicos de la

comprensión lectora, como la profundización en el léxico o la visualización de conceptos abstractos.

De esta forma, la integración no busca desplazar el texto impreso, cuyo valor formativo es innegable, sino aprovechar los entornos digitales para ampliar las posibilidades interpretativas. Un estudiante que primero se familiariza con un texto físico, trabajando su estructura, vocabulario y sentido global, está mejor preparado para posteriormente utilizar plataformas interactivas. En estas herramientas, el lector puede adentrarse en simulaciones, ejercicios y mapas conceptuales que facilitan la internalización de contenidos complejos, donde la combinación de formatos atiende así la diversidad de estilos cognitivos presentes en el aula.

El impacto de esta convergencia didáctica en la comprensión lectora es, a su vez, uno de sus mayores beneficios, por lo que, la lectura en soporte físico se consolida cuando el estudiante comprende las ideas centrales y la organización del discurso; sin embargo, la exploración digital añade capas de interactividad que motivan la curiosidad y la experimentación como abordaje sinérgico que fomenta la transferencia de lo aprendido a nuevos contextos, fortaleciendo competencias lectoras que trascienden el mero ejercicio de descifrar letras, para instalarse en la apropiación significativa del saber.

En consecuencia, la acción docente debe orientarse hacia un diseño instruccional cuidado, donde se planifiquen tareas que fortalezcan la comprensión antes, durante y después de la experiencia lectora, diseño que considera el texto impreso como punto de partida que facilita el anclaje conceptual, para luego introducir recursos digitales de forma gradual y coherente. Así, las estrategias de enseñanza se amplían: se pasa de la explicación frontal y unidireccional, a un ambiente de aprendizaje interactivo, multimodal y flexible, en el que el estudiante asume un rol activo.

Para finalizar, se puede decir que, la triangulación de estos hallazgos sugiere que una aproximación teórico-didáctica basada en el enfoque hipermedial tiene el potencial de transformar significativamente la enseñanza de la comprensión lectora. No obstante, su implementación requiere abordar retos estructurales, formativos y metodológicos que permitan maximizar su impacto, por lo que es fundamental que las instituciones educativas adopten políticas integrales que garanticen acceso a tecnología de calidad, formación docente continua y diseño curricular alineado con las necesidades del entorno

digital. Solo así será posible construir ecosistemas de aprendizaje que respondan a las demandas de la educación contemporánea, preparando a los estudiantes no solo para comprender el mundo que los rodea, sino también para transformarlo desde una perspectiva crítica y reflexiva.

Teniendo en cuenta lo anterior, el constructo teórico o aproximación teórico-didáctica que surge de esta investigación se fundamenta en un enfoque integral y mediado tecnológicamente para la enseñanza de la comprensión lectora en la básica primaria, destacando la interrelación entre las perspectivas docentes, el desarrollo de habilidades cognitivas, las estrategias de lectura y los recursos didácticos analógicos y tecnológicos. Esta aproximación resalta la importancia de la transversalidad pedagógica y la mediación tecnológica como ejes centrales en la enseñanza, promoviendo un ambiente pedagógico dinámico donde la comprensión lectora se construye progresivamente mediante actividades contextualizadas, el uso de tipologías textuales variadas y estrategias específicas de la lectura.

En este sentido, también se enfatiza la necesidad de superar las limitaciones relacionadas con la formación docente y los contextos escolares mediante la integración de herramientas hipermediales que potencien la motivación, la cultura lectora y el pensamiento crítico en los estudiantes, consolidando así un aprendizaje significativo y orientado al desarrollo de competencias comunicativas. Así pues, este enfoque reimagina el proceso de enseñanza de la comprensión lectora en un contexto caracterizado por la convergencia tecnológica y la diversidad cultural, ofreciendo una propuesta que fomenta la autonomía, el pensamiento crítico y la interacción significativa con los textos. Los principios clave del constructo se encuentran sustentados en la investigación y la práctica educativa, abordando integralmente los elementos esenciales de un aprendizaje lector dinámico y contextualizado.

Bajo esta antesala, la construcción y consolidación de ambientes hipermediales dinámicos para la enseñanza de la comprensión lectora constituyen un punto nodal en la intersección entre el ser (ontológico) y el valor (axiológico) de la experiencia educativa en un mundo crecientemente mediado por tecnologías digitales. Lejos de reducirse a la mera adición de recursos visuales o sonoros, estos entornos configuran una plataforma donde la interacción humana y técnica se articulan, desplegando un horizonte epistémico

complejo que involucra la asimilación de contenidos, la recreación de significados, la formación del sentido crítico y el afianzamiento de la autonomía interpretativa del estudiante.

En este sentido, el acto de leer se ve radicalmente alterado, ya que, la lectura, antaño circunscrita al texto impreso, se transforma en un proceso poliédrico que combina la palabra escrita, el sonido, la imagen y la interactividad. Desde una perspectiva integradora, ello implica que el lector oyente-espectador no solo “es” un sujeto pasivo ante el texto, sino un ser en constante devenir cognitivo y valorativo, cuya identidad lectora se constituye en la medida en que participa del intercambio semiótico y cultural que proponen estos entornos, pues la interacción digital es un medio y un lugar donde se construye y negocia el ser del sujeto en relación con sus saberes, valores y afectos.

Al comprender que estos ambientes hipermediales dinámicos no son neutrales debido a que incorporan valores, narrativas e ideologías que moldean la forma en que el estudiante lee el mundo, la tecnología, con su aparente objetividad instrumental, está impregnada de cosmovisiones culturales que determinan la selección de podcasts, la edición de videos o el diseño de pizarrones interactivos. Así, la elección de contenidos y su curaduría se vuelve un acto ético que pone en juego los valores que guían el proceso educativo. En este contexto, la enseñanza de la comprensión lectora no puede limitarse a entrenar habilidades mecánicas y debe apuntar al discernimiento crítico, a la sensibilidad cultural y a la responsabilidad interpretativa, a partir de la cual el estudiante aprenda a valorar la información, a escrutar las fuentes y a interrogar los discursos, as parte de la construcción de su propio horizonte axiológico.

Desde una perspectiva epistémica, estos ambientes favorecen una racionalidad ampliada y situada, donde la comprensión lectora tradicional se basaba en una relación lineal, unidireccional y jerárquica con el texto. En cambio, la lógica hipermedial permite interconectar ideas, disciplinas y contextos, diluyendo las fronteras entre las diferentes modalidades de la información como desplazamiento que exige al lector una capacidad de pensamiento crítico, una disposición metacognitiva y una lectura a la vez sintética y analítica, capaz de reconocer la densidad semiótica del entorno digital. La epistemología en juego no es ya la del texto canónico, sino la de un rizoma de significados en constante

actualización, donde la comprensión lectora deviene comprensión cultural, social y política.

A su vez, la incorporación de narrativas multimedia abre la puerta a la construcción de nuevas textualidades donde la lectura se integra a la escucha activa, la visualización crítica y el diálogo permanente con otros lectores como intercambio comunitario que promueve una praxis formativa en la que el sujeto deja de ser un consumidor pasivo de información, para presentarse en un co-autor de su experiencia cognitiva y simbólica. En esta relación recíproca entre el individuo y el entorno, se cristalizan valores como la colaboración, la responsabilidad hermenéutica y el respeto a la diversidad de perspectivas, tejidos todos ellos en el sustrato axiológico que sustenta al ambiente hipermedial.

En consonancia con lo anterior, la práctica lectora contextualizada, al proponer una enseñanza de la comprensión lectora arraigada en la realidad inmediata del estudiante, sitúa el acto de leer en un horizonte que traslada el texto al aula como puente vivo entre la experiencia cotidiana y el conocimiento formal. En tal sentido, la selección de textos y el modo en que se los aborda—teniendo presentes las particularidades culturales, socioeconómicas y emocionales de los estudiantes—implica forjar una praxis formativa que construye saberes, identidades, capacidades de interpretación crítica y pertenencias comunitarias.

Desde esta perspectiva, el sujeto que lee no es un ente abstracto, sino un ser situado, enraizado en una trama sociohistórica concreta, donde su *ser-en-el-mundo* se evidencia a través de una lectura que no puede fragmentarse de sus condiciones materiales y simbólicas, por lo que, la comprensión lectora deja de ser una función cognitiva aislada para manifestarse como un acto integral en el cual el estudiante construye su realidad, a la vez que se reconoce en relación con otros y con su entorno. Por tanto, la práctica lectora contextualizada transforma el acto de leer en una actividad onto-formativa: leer es constituir el propio ser al reflexionar, interrogar e integrar la diversidad de narrativas que pueblan la experiencia vital.

Simultáneamente, la selección de textos entraña una labor éticamente orientada hacia la valoración de ciertas realidades, la visibilización de discursos silenciados, el cuidado en la representación cultural y la atención a las experiencias de grupos

vulnerables. Desde esta visión, el docente y la comunidad educativa asumen una responsabilidad moral al proporcionar materiales que dialogan con las condiciones de vida del estudiantado, facilitando la comprensión lectora, orientando el proceso formativo hacia la dignificación de la experiencia humana, y programando al docente en un rol instrumental hacia una dimensión que demanda sensibilidad, reflexión crítica y compromiso con el valor de la palabra.

La profundidad investigativa de este estudio revela que esta aproximación a la enseñanza lectora no se limita a la aplicación técnica de métodos, pues en su lugar, implica un posicionamiento epistemológico en el que se reconoce que el conocimiento es socialmente construido, históricamente determinado y culturalmente encarnado, donde el texto ya no es un objeto estático sino un nodo de significados en tensión, abierto a interpretaciones múltiples y condicionado por el contexto, por lo que la comprensión lectora se convierte, de este modo, en un proceso dialógico donde el estudiante pone en juego su bagaje cognitivo, su horizonte afectivo, su experiencia previa y sus valores, interactuando con otros lectores—compañeros y docentes—en la cocreación de sentido.

En sentido estricto, el rol del docente adquiere así una significación renovada, ya que no es el transmisor pasivo del contenido literario o informativo, sino un diseñador de experiencias lectoras capaces de articular las tensiones y brechas tecnológicas con la intencionalidad formativa al cuestionarse: ¿Quiénes son los individuos al leer? ¿Cómo se constituyen a través de la lectura? ¿Qué valores entran en juego cuando eligen un texto? ¿Qué visiones del mundo privilegian o excluyen en sus elecciones lectoras? Esta labor docente exige un diagnóstico permanente donde el profesor observa las competencias previas, detecta intereses, identifica brechas culturales y afectivas, y planifica estrategias diferenciadas antes, durante y después de la lectura, por lo que su labor no se limita al texto impreso, pues la integración de tecnologías digitales y recursos multimodales permite conectar los desafíos cotidianos con soluciones creativas, ampliando el repertorio de saberes prácticos y analíticos.

De este modo, el docente se posiciona como un mediador reflexivo que adapta constantemente su práctica a las dinámicas sociales, a la variabilidad de contextos y al perfil de sus estudiantes, así como a la acción didáctica convertida en un ejercicio de prudencia pedagógica con raíces epistémicas que garantizan una educación viva, flexible

y significativa. De esta manera, la práctica lectora contextualizada, vista así, es un recurso metodológico revestido de la encarnación de un ideal educativo que reconoce a la lectura como un acto de encuentro con el mundo y con el prójimo, un espacio donde identidad, valor y conocimiento se integran.

Concebida así, esta base teórico-didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora desplaza la comprensión literal hacia niveles críticos más profundos en una creciente complejidad cognitiva, que implica una auténtica progresión del estudiante que desarrolla habilidades intelectuales y asume valores indispensables —como el respeto, la capacidad de discernimiento y la autonomía interpretativa— y se inserta con mayor conciencia en el tejido social y cognitivo del cual forma parte, en consecuencia de las acciones didácticas del docente en el proceso de enseñanza de la comprensión de lectura.

En consecuencia, la comprensión lectora debe ser incorporada en todas las áreas del conocimiento como actividad transversal que entrelaza saberes, culturas e intereses, en una conexión académica y social, que se transforma en un ágora donde circulan ideas, valores y juicios, impulsando la reflexión crítica sobre nuestra posición ante la información que recibimos y producimos. Además, el carácter colaborativo de esta aproximación —mediante el diálogo grupal, la creación de productos visuales y escritos, y el uso estratégico de herramientas tecnológicas— potencia la dimensionalidad de la lectura como un acto compartido, un intercambio de significados que despierta empatía, responsabilidad hermenéutica y respeto a la diversidad interpretativa que exige compromiso y sensibilidad.

En el presente mundo digital e interconectado, la mediación tecnológica redefine el rol de la lectura como puente entre culturas locales y globales, suponiendo un doble desafío: aprender a leer críticamente en entornos digitales sobresaturados de información —donde la discriminación analítica es esencial— y reconocer los valores, cosmovisiones e intereses subyacentes en los textos que circulan a nivel global. Por tanto, la comprensión lectora es clave para confrontar sistemas de valores diversos, representaciones heterogéneas y narrativas múltiples, en medio de un diálogo complejo que enriquece la formación del individuo con habilidades prácticas que forma lectores conscientes de la historicidad del conocimiento, de la multiplicidad de perspectivas y de

la necesidad de valorar el entramado del saber que sostiene la información hipermedial. Finalmente, la transversalidad disciplinaria, el diálogo colaborativo y la mediación tecnológica para la enseñanza de la comprensión lectora, se instituye en un acto de deconstrucción del ser en el texto, donde se pretende que el docente oriente a los estudiantes a alcanzar un nivel superior de conciencia lectora que le permite no solo leer textos, sino leer críticamente su propia realidad, su tiempo y su lugar en un universo complejo de significados.

Constructo abarcador a partir de los hallazgos

La “**Didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora hipermedial**”, constituye el constructo en este estudio, el cual integra diversas dimensiones pedagógicas y tecnológicas orientadas al fortalecimiento de las competencias lectoras en contextos escolares, desde la que se reconoce que la comprensión lectora requiere una articulación entre los recursos hipermediales, la mediación docente y la dinámica de los entornos de aprendizaje. En la tabla 9, se presenta el constructo considerado desde los conceptos emergentes de las categorías estudiadas, en la que se destaca la importancia de la integración de recursos didácticos hipermediales, entendidos como aquellos que combinan texto, imagen, audio y video, permitiendo una experiencia de lectura enriquecida y multisensorial, los cuales impactan directamente en la comprensión lectora al ofrecer múltiples vías de acceso a la información, favoreciendo distintos estilos de aprendizaje y promoviendo la navegación crítica.

Tabla 9

Síntesis para la emergencia del constructo

Categoría	Concepto emergente de la categoría	Constructo
Perspectivas docentes sobre la comprensión lectora en la escuela.	Se concibe como un proceso cognitivo complejo y dinámico que trasciende la simple decodificación de símbolos escritos, para convertirse en una experiencia interactiva donde el lector construye significados a partir de múltiples niveles de interpretación. En el contexto hipermedial, esta comprensión se enriquece al incorporar diversos formatos y modalidades de presentación de la información, permitiendo que los	DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA HIPERMEDIAL El constructo integra diversas dimensiones pedagógicas y tecnológicas orientadas al fortalecimiento de las competencias lectoras en contextos escolares, desde la que

	estudiantes desarrollen habilidades de navegación, selección y análisis crítico de contenidos en diferentes soportes digitales, lo que resulta en una comprensión más profunda y contextualizada del texto.	se reconoce que la comprensión lectora requiere una articulación entre los recursos hipermediales, la mediación docente y la dinámica de los entornos de aprendizaje. Además, enfatiza el papel de las actividades colaborativas en el aula, considerando que el aprendizaje social favorece la construcción de significados compartidos, el desarrollo del pensamiento crítico y la argumentación, en el que la colaboración mediada tecnológicamente introduce nuevos retos y oportunidades en el proceso de comprensión lectora, transformando la interacción tradicional por nuevas formas de intercambio de saberes.
Proceso de comprensión lectora	Se concibe como una serie de fases cognitivo-lingüísticas mediante las cuales el lector interactúa con el texto, construyendo y reconstruyendo significados en función de su contexto y sus conocimientos previos, el cual implica la decodificación, interpretación y análisis crítico de la información textual y, en el enfoque hipermedial, se enriquece con la integración de elementos multimedia, como gráficos, sonidos y videos, que apoyan y amplían la comprensión.	Adicionalmente, la mediación docente se redefine en este contexto como una función hipermedial, en la que el educador actúa como facilitador de experiencias de lectura digital, orientador en el uso crítico de las tecnologías y acompañante en el proceso de construcción de comprensiones múltiples.
Acciones didácticas en el aula	Las acciones didácticas en el aula se configuran como actividades de lectura se desarrollan en tres dimensiones: avance lector, práctica y consolidación lectoras. En el avance lector, se trabajan niveles de comprensión y progresión en la dificultad de los textos. En la práctica lectora, se implementan estrategias como el uso de imágenes, juegos y lectura en voz alta para fomentar el interés. Finalmente, en la consolidación lectora, se emplean actividades como el dibujo y el trabajo en grupo, lo que permite una comprensión más profunda y una mejor expresión de las ideas a partir de la lectura.	
Acciones en el aula para la enseñanza de la comprensión lectora	Las acciones en el aula deben entenderse como un conjunto de estrategias pedagógicas que integran recursos digitales interactivos con metodologías centradas en el estudiante, fomentando procesos de lectura activa, crítica, reflexiva e hipermedial.	

En este sentido, el constructo enfatiza el papel de las actividades colaborativas en el aula, considerando que el aprendizaje social favorece la construcción de significados compartidos, el desarrollo del pensamiento crítico y la argumentación, en el que la colaboración mediada tecnológicamente introduce nuevos retos y oportunidades en el proceso de comprensión lectora, transformando la interacción tradicional por nuevas formas de intercambio de saberes. Adicionalmente, la mediación docente se redefine en

este contexto como una función hipermedial, en la que el educador actúa como facilitador de experiencias de lectura digital, orientador en el uso crítico de las tecnologías y acompañante en el proceso de construcción de comprensiones múltiples.

Asimismo, se reconocen las limitaciones y desafíos inherentes a la implementación tecnológica, tales como la brecha digital, la falta de infraestructura o la resistencia al cambio pedagógico, que deben ser abordados mediante estrategias institucionales y formativas que aseguren condiciones equitativas de acceso y uso, por lo que el constructo incorpora, además, la necesidad de diseñar y aplicar estrategias de lectura específicas para entornos hipermediales, promoviendo habilidades como la navegación crítica, la selección de información relevante, la comprensión inferencial y la evaluación de fuentes.

Finalmente, se plantea la comprensión lectora en el marco de un ecosistema dinámico de aprendizaje, caracterizado por su flexibilidad, interactividad y apertura, donde los estudiantes asumen un rol activo en su propio proceso formativo, ofreciendo un enfoque integral que responde a las exigencias educativas actuales, proponiendo una renovación profunda de las prácticas lectoras, mediada por tecnologías digitales y fundamentada en la construcción colectiva del conocimiento.

CAPÍTULO VI

CONSIDERACIONES FINALES

Las consideraciones finales de este estudio se estructuraron considerando cada uno de los propósitos presentados para el desarrollo del estudio, por lo que, en cuanto al primer propósito específico se puede concluir que, la necesidad de reconocer la enseñanza de la comprensión lectora como un proceso integral, en el que las tecnologías no son meros instrumentos complementarios, sino mediaciones que transforman la experiencia de leer y comprender, hace fundamental la base teórico-didáctica propuesta en este estudio, destacándose la relevancia de entender la hipermedialidad como una suma de recursos audiovisuales o interactivos que contribuyen al entramado de un ambiente complejo donde el estudiante aprende a navegar y construir significados en un ecosistema textual ampliado. Por ello, los fundamentos tecno-pedagógicos se orientan a reconocer las múltiples capas semióticas (palabra, imagen, sonido, interactividad) que configuran el acto de leer en entornos digitales, en donde asumir una postura docente proactiva, capaz de guiar a los estudiantes a través de tipologías textuales variadas y estrategias de lectura multimodales. Resulta un componente esencial aportado por los participantes de esta investigación. Así pues, estos fundamentos se sostienen en el reconocimiento de que la tecnología no es neutral, es decir, que conlleva valores, visiones del mundo y estructuras de poder que el docente debe aprender a negociar críticamente con sus estudiantes, invitando a la generación de una docencia tecnológicamente alfabetizada, sensible a los contextos culturales, y capaz de orquestar prácticas lectoras dinámicas y significativas.

Ya desde el segundo propósito específico, la reflexión final apunta a entender que la labor docente en la enseñanza de la comprensión lectora hipermedial no se limita a la incorporación instrumental de dispositivos o herramientas, sino que implica una reconfiguración del rol del profesor como mediador, diseñador de experiencias lectoras, selector de contenidos y facilitador de entornos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los aprendizajes de forma sensible al contexto cultural y sociohistórico del estudiantado, ubicando su accionar acorde a las expectativas de los mismos. En este

sentido, la acción docente demanda una apropiación crítica de las tecnologías, reconociendo el valor formativo de la lectura multimodal y la necesidad de fomentar en los estudiantes una comprensión lectora situada, que vaya más allá del plano literal y se adentre en la interpretación analítica, la evaluación crítica y la construcción cultural. En consecuencia, la enseñanza mediada por TIC exige del docente una formación continua, una conciencia de las implicaciones éticas en la selección de materiales, y la capacidad de promover prácticas colaborativas y el diálogo intercultural, lo cual se ve reflejado en el reconocimiento del docente como un actor clave que integra contenidos diversos, contextos cercanos y estrategias innovadoras para formar en sus estudiantes la capacidad de ser lectores autónomos, críticos y comprometidos con su aprendizaje.

Finalmente, esta síntesis reflexiva concibe un andamiaje teórico-didáctico para promover un aprendizaje lector más amplio, complejo y contextualizado sobre la base de los aportes entregados en el proceso de indagación y reducción de información que condujeron a la construcción de los momentos de teorización, que orientan a reforzar la autonomía del estudiante desde su capacidad de discernimiento y su sensibilidad cultural, al tiempo que integran la lectura en una red de significados multimodales estructurados por el docente en el entorno de aula. Esta aproximación implica trasladar la comprensión lectora a un plano cultural, social y axiológico, en el que la lectura deviene un acto de construcción identitaria y de pertenencia, más que la mera decodificación de textos. Así, los aportes teóricos y didácticos incluyen el reconocimiento de la lectura como actividad transversal que se enlaza con diversas áreas del saber, el fomento de un ambiente pedagógico flexible, la apertura a narrativas digitales y análogas, y la estimulación de un pensamiento crítico que permita al estudiante cuestionar, evaluar y cocrear significados en interacción con sus pares, los docentes y la comunidad. De esta manera, estos aportes teóricos presentan una disposición clave para que la enseñanza de la comprensión lectora sea un proceso formativo integral que potencia el desarrollo cognitivo y afectivo, la responsabilidad interpretativa, y la emergencia de lectores críticos que transiten con fluidez entre múltiples discursos y realidades.

REFERENCIAS

- Acevedo, C., et al. (2017). Lectura de contexto y abordaje psicosocial desde los enfoques narrativos Dosquebradas. Bogotá, Colombia: Repositorio Universidad Nacional Abierta y a Distancia. P, 1-110.
- Albornoz, D. (2018). Análisis sobre la evaluación de la calidad educativa en América Latina: caso Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 43-56. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6539062.pdf>
- Alshargabi, E. (2017). Reading Preferences of Yemeni Undergraduate EFL Learners. *Journal of Social Studies*, 23, 127-140. <https://journals.ust.edu/index.php/JSS/article/view/1187>
- Altamirano, E., Becerra, N., y Nava, A. (2016). Hacia una educación conectivista. *Revista alternativa*, 22. https://www.researchgate.net/profile/Atanacio-Nava-Casarrubias/publication/264790115_Hacia_una_educacion_conectivista/links/53f168490cf26b9b7dd0d5c3/Hacia-una-educacion-conectivista.pdf
- Álvarez et al. (2020). Lectura crítica y pensamiento reflexivo en la práctica pedagógica de profesores de básica secundaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(2), 39-60. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052020000200039yscript=sci_arttext
- Andrade, A. (2012). Teoría de la carga cognitiva, diseño multimedia y aprendizaje: un estado del arte. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/4166/3169>
- Ariza, C. A., y Andrada, O. A. (2008). El hipertexto educativo: una herramienta para la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia. En Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación a Distancia.
- Arnaiz, N., y Arias, N. (2017). La lectura comprensiva: una necesidad del estudiante. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 2(1), 61-68. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/186>
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10. https://www.academia.edu/download/36648472/Aprendizaje_significativo.pdf
- Bautista, M., Condeña, W., Carazas, R., Ancco, V., Martínez, A., & Choque, M. (2023). Evaluación del aprendizaje por competencias en estudiantes de primaria: un análisis bibliométrico. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 19(2), 6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9027954>
- Beltrán, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Revista Pedagogía y saberes*, (49), 27-40. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttextpid=S0121-24942018000200027
- Berger, P. L., y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad* (Decimoctava reimpresión). Buenos Aires: Amorrortu. <https://redmovimientos.mx/wp->

- content/uploads/2020/07/La-Construcci%C3%B3n-Social-de-la-Realidad-Berger-y-Luckmann.pdf
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). Dale la vuelta a tu clase. *Madrid: Ediciones SM*, 13-23. https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2014/05/156140_Dale-la-vuelta-a-tu-clase.pdf
- Berrios, L. (2018). Una experiencia didáctica a partir del hipertexto digital y la multimodalidad con profesores de Lengua y Literatura: aproximación de los clásicos a los adolescentes. Escuela de Doctorado en Didáctica de las Ciencias, las Lenguas, las Artes y las Humanidades. Universidad de Barcelona. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/128487/1/LBB_TESIS.pdf
- Berrocal, M., & Ramírez, F. (2019). Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. *Revista Innova Educación*, 1(4), 522-545. <http://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/59>
- Bogaerds, S., Evers, J., & Van den Bergh, H. (2019). Teachers and researchers as co-designers? A design-based research on reading comprehension instruction in primary education. *EDeR. Educational Design Research*, 3(1). <https://journals.sub.uni-hamburg.de/EDeR/article/view/1399>
- Borrero, O. F. (2020). Análisis del nivel de calidad educativo en Colombia, a partir de los resultados de las pruebas PISA en el periodo 2012-2018. <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/35718>
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American psychologist*, 34(10), 844. <https://psycnet.apa.org/record/1980-09341-001>
- Bruning, R.; Schraw, G. J.; Norby, M. N. y Ronning, R. R. (2005). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. España: Pearson y Prentice Hall.
- Cabero, J., Piñero, R., & Reyes, M. M. (2018). Material educativo multimedia para el aumento de estrategias metacognitivas de comprensión lectora. *Perfiles educativos*, 40(159), 144-159. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982018000100144&script=sci_abstract&tlng=pt
- Caldera et al. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de pedagogía*, 31(88), 15-38. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0798-97922010000100002&script=sci_abstract&tlng=en
- Camacaro, Z. (2005). El aula de clase: contexto para la elaboración de la imagen. *Educere*, 9(30), 311-316. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102005000300005&script=sci_arttext
- Camejo, A. J. (2006). La epistemología constructivista en el contexto de la post-modernidad. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 14(2). <https://www.redalyc.org/pdf/181/18153297007.pdf>
- Canales, R., Velarde, E., Meléndez, M., y Lingán, S. (2014). Diferencias en habilidades psicolingüísticas y lectura en niños bilingües quechua-castellano y monolingües castellano de primer grado. *Theorēma (Lima, Segunda época, En línea)*, (1), 99-

110.
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/Theo/article/view/11943>
- Canales, R. (2008). Procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas que intervienen en la lectura comprensiva: diseño y ejecución de un programa experimental en niños con problemas de aprendizaje. *Revista de Investigación en psicología*, 11(1), 81-100.
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3878>
- Cárdenas, I. T., y Castro, A. Y. (2020). Concepciones sobre la lectura: una mirada a las Revistas Folios y Pedagogía y Saberes de la Universidad Pedagógica Nacional (2000-2018). <http://upnblib.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11789>
- Calkins, L., & Ehrenworth, M. (2016). Growing extraordinary writers: Leadership decisions to raise the level of writing across a school and a district. *The Reading Teacher*, 70(1), 7-18. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/trtr.1499>
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, vol. 25, 2, pp. 6-23. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21237/Cassany_LyV_2.pdf
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=yid=unIZEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=Cassany,+D.+\(2006\).+Tras+las+l%C3%ADneas.+Sobre+la+lectura+contempor%C3%A1nea.+Barcelona,+Espa%C3%B1a:+Anagrama.yots=naNeqlR3yLysig=E HxCS84l8msLBzomls1ZvloJ_HI](https://books.google.es/books?hl=es&lr=yid=unIZEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=Cassany,+D.+(2006).+Tras+las+l%C3%ADneas.+Sobre+la+lectura+contempor%C3%A1nea.+Barcelona,+Espa%C3%B1a:+Anagrama.yots=naNeqlR3yLysig=E HxCS84l8msLBzomls1ZvloJ_HI)
- Cassany, D., y Castellà, J. (2011). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28 (2), 353-374. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/21187>
- Cassany, D. (2021). Lectura crítica en tiempos de desinformación. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 3. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/3/>
- Celce, M., Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1996). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics* 6, 5-35. https://www.academia.edu/download/31937006/Celce-Murcia_1995.pdf
- Colomer, T. (2020). Les transformacions de la lectura a l'aula. *Bellaterra journal of teaching and learning language and literature*, 13(1), 0011-21. <https://ddd.uab.cat/record/221006>
- Colomer, T., y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=41275>
- Coll, C. (2015). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació*, 43-104.
http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Coll_2016_LaPersonalizaci%C3%B3nDelAprendizajeEscolar.pdf
- Cortés, Á. E., & González, L. H. (2017). Dimensión ambiental en el currículo de educación básica y media. *Educación y educadores*, 20(3), 382-399.

- http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942017000300382&script=sci_arttext
- Cromley, J. G., y Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of educational psychology*, 99(2), 311. <https://psycnet.apa.org/buy/2007-06672-007>
- Cruz, V., Hernández, Á. F., & Silva, A. C. (2020). Cobertura de las TIC en la educación básica rural y urbana en Colombia. *Revista científica profundidad construyendo futuro*, 13(13), 39-48. <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/profundidad/article/view/2578>
- Del Valle. R. (2016). El acto de leer: una experiencia en Educación Primaria. *Educere*, 20(65), 91-98. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35646429010.pdf>
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2008). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. <https://psycnet.apa.org/record/2008-06339-001>
- Díaz, Z., Noria, V., & Buendía, M. (2024). Comprensión lectora en la era digital: Una revisión sistemática. *Revista Andina de Educación*, 7(2), 000721-000721. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/4422>
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. *Una interpretación constructivista*, 2, 1-27. <https://www.academia.edu/download/53051798/EstratDocParaUnAprendSignif.pdf>
- Dolean, D., Lervåg, A., Visu, L. y Melby, M. (2021). Las habilidades lingüísticas, y no las funciones ejecutivas, predicen el desarrollo de la comprensión lectora de los primeros lectores: evidencias de un lenguaje ortográficamente transparente. *Leer y escribir*, 34 (6), 1491-1512. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/104435>
- Duran, Y., y Gómez, S. (2019). Desarrollo de la lectura crítica según la teoría de Isabel Solé en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Manuel J del Castillo de Ciénaga Magdalena. *Revista Docentes 2.0*, 7(2), 53-59. <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/11>
- Engin, E. (2019). Effective foreign language teaching: elt students'and instructors'beliefs. In: *ilterg conference*, p. 75. <http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11499/27895/PROCEEDINGS%20BOOK%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=76>
- Facione, P., & Gittens, C. A. (2020). What the data tell us about human reasoning. In *Critical Thinking and Reasoning* (pp. 272-297). Brill. <https://brill.com/downloadpdf/book/edcoll/9789004444591/BP000029.pdf>
- Farfán, C. P. (2023). Didáctica de la lectura en las asignaturas: resignificación de la comprensión crítica en educación media. https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/84/

- Fernández, A. (2022). El tratamiento de la comprensión lectora en el marco de la didáctica de la lengua y la literatura: un estudio descriptivo en centros de Educación Primaria del municipio de Lorca (Región de Murcia). *Proyecto de investigación*. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/122764>
- Fernández, C., y Bonafé, J. (2013). Pedagogía Crítica, treinta años después. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 15-21. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27430138002.pdf>
- Ferreiro, E. (2001). Pasado y futuro del verbo leer, en pasado y presente de los verbos leer y escribir (pp. 29-44). Mexico: SEP/FCE. <https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/48.pdf>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=wHFXcQcPvr4C&oi=fnd&pg=PA11&dq=ferreiro+y+teberosky+lectoescritura&ots=XkBcq9vI_J&sig=7va4OzGmDDiBuRyDVFakUufbf7c
- Feuerstein, R. (2002). *The dynamic assessment of cognitive modifiability: The Learning Propensity Assessment Device: Theory, instruments and techniques, Rev. and exp. ed. Of the dynamic assessment of retarded performers*. ICELP Publications. <https://psycnet.apa.org/record/2004-15007-000>
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología*, 50(3), 3-20. <https://www.jstor.org/stable/3540551>
- Gadamer, H. G. (1977). *Philosophical hermeneutics*. Univ of California Press. https://books.google.es/books?hl=es&lr=yid=0Lzb4ZPKtMkCyoi=fndypg=PR9y dq=gadamer%27s+philosophical+hermeneuticsyots=8Wuv5tQsH2ysig=AwAZZnmcta6OO-_zLIgKxZ8n7fs
- García, M., Arévalo, M., & Hernández, C. (2019). Estrategia de comprensión lectora: una propuesta para la lectura de hipertextos. *Saber, Ciencia y Libertas*, 14(1).
- Garrán, S., & Antolínez, M. (2017). La comunicación oral. Actividades para el desarrollo de la expresión oral. *Ogigia. Revista Electrónica De Estudios Hispánicos*, (21), 47–66. <https://doi.org/10.24197/ogigia.21.2017.47-66>
- Glasser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Hawthorne, N.Y.: Aldine de Gruyter. http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf
- Glasser, B. G., y Strauss, A. L. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge. https://books.google.es/books?hl=es&lr=yid=GTMrDwAAQBAJyoi=fndypg=PP1y dq=The+Discovery+of+Grounded+Theoryyots=Jt-jJyyzd0ysig=VnlmnaawCFQBA9ZKn_y1c7ackl
- Gomariz, J. (2019). Libros interactivos multimedia para el desarrollo bimodal de la competencia en comunicación lingüística y la competencia digital: un modelo didáctico para Educación Primaria. *Proyecto de Investigación Doctoral*.

- Gough, P. (1994). One second of reading. En H. Singer y B. Rudell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 661-686). Newark, Delaware: IRA y Erlbaum.
- Graesser, A. C., Singer, M., y Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological review*, 101(3), 371. <https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0033-295X.101.3.371>
- Harvey, S., y Goudvis, A. (2013). Comprehension at the core. *The Reading Teacher*, 66(6), 432-439. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/TRTR.1145>
- Hernández, R., Baptista, P., y Fernández, C. (2018). Metodología de la Investigación. México DF: Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- Holden, E., Linnerud, K., Banister, D., Schwanitz, V., y Wierling, A. (2017). *The imperatives of sustainable development: needs, justice, limits*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203022177/imperatives-sustainable-development-erling-holden-kristin-linnerud-david-banister-valeria-schwanitz-august-wierling>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-ICFES (2020). Documento orientador para la interpretación y uso de los resultados históricos de las Pruebas Saber 3, 5, 9 y Saber 11. Publicaciones Ministerio de Educación Nacional.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-ICFES (2022). Histórico pruebas Saber 3, 5, 9 y Saber 11 Nacional y Entidades Territoriales. Publicaciones Ministerio de Educación Nacional.
- Joyanes, L. (1997). Cybersociedad: Los retos sociales ante un nuevo mundo digital. McGraw- Hill, Madrid.
- Kintsch, W. A. (2002). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. <https://psycnet.apa.org/record/2003-02715-001>
- Kintsch, W. (2008). Symbol systems and perceptual representations. En M. De Vega, A. Glenberg y A. Graesser (Eds.), *Symbols and embodiment* (pp. 145-164). Oxford: Oxford University Press. <https://philpapers.org/rec/KINSSA-4>
- Lamarca, M. J. (2006). Hipertexto: el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen. Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Leupín, R. E. (2016). ¿Pedagogía activa o métodos activos? El caso del aprendizaje activo en la universidad. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 10(1), 16-27. <https://www.redalyc.org/pdf/4985/498573044003.pdf>
- Liman, A. y Karadeniz, S. (2021). Comprensión lectora y motivación infantil en pantalla versus en papel. *SAGE Abierto*, 11 (1). <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/105330>
- Luna, M. L., Bazán, M. V., Peralta, L. E., & Gaona, M. (2023). Impacto de la evaluación formativa en la educación primaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 16(2), 335-346.

- https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-02662023000200335
- Macías, M. (2010). Los beneficios de la literatura infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 6. <https://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7247.pdf>
- Makuc, M. (2009). Estudio sobre la comprensión de textos en estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes. *Revista Ciencia en el Austro. Estudios e Investigaciones desarrollados por la Universidad de Magallanes*, 4, 109-118. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/293847>
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 07-33. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002
- Martínez, Ó. N., Alcocer, M. L., Díaz, A. I. M., & Cantero, M. O. (2019). ¿Cómo diseñar materiales multimedia en educación primaria? *Uniandes Episteme*, 6(3), 464-483. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/1368>
- Manrique, M. (2020). Tipología de procesos cognitivos. Una herramienta para el análisis de situaciones de enseñanza. *Educación*, 29(57), 163-185. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1019-94032020000200163&script=sci_arttext
- Mayer, R. (2020). *Aplicando la ciencia del aprendizaje* (Vol. 2). Graó. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=A-QfEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=Richard+Mayer,+un+destacado+autor+en+eI+%C3%A1mbito+del+aprendizaje&ots=ytXZeISLjL&sig=rmqwiuDjYTKOJRweJE41PODNZIE>
- McKernan, J. (2010). A Critique of Instructional. *Education inquiry*, 1(1), 57-67. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3402/edui.v1i1.21929>
- Medina et al. (2014). Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *Psykhé (Santiago)*, 23(2), 1-13. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282014000200003&script=sci_arttext
- Mego, H. R., & Saldaña, J. (2021). Las habilidades cognitivas y desarrollo de competencias oral y comprensiva: una revisión bibliográfica. *Conrado*, 17(78), 189-193. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442021000100189&script=sci_arttext&tlng=en
- Mendoza, J. (2021). Estrategia metodológica para el aprendizaje de la lectura comprensiva. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(17), 77-93. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2616-79642021000100077&script=sci_arttext
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (MEN, 2006). Estándares básicos de competencia en Lenguaje. Publicaciones MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

- Mistianah, M. (2017). Studi Tentang Self-concept as a Reader Dan Value of Reading Mahasiswa Program Studi Pendidikan Biologi IKIP Budi Utomo Malang. *Edubiotik: Jurnal Pendidikan, Biologi dan Terapan*, 2(01), 30-36. <http://ejurnal.budiutomomalang.ac.id/index.php/edubiotik/article/view/122>
- Morado, M. F. (2017). El acompañamiento tecno-pedagógico como alternativa para la apropiación de tecnología en docentes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 190-214. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032017000300190yscript=sci_arttext
- Niño R. (2003). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Bogotá: Ecoe.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-OCDE (2018). PISA Results: What makes a School Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV), OECD Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación – UNESCO (2019). *Los futuros de la educación: aprender a convertirse*. Fondo Educación y Cultura. Publicaciones Unesco. https://es.unesco.org/futuresofeducation/sites/default/files/2019-12/ESP%20-%20Los%20futuros%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20-%20Stakeholder%20Focus%20Group%20Consultation%20Guidelines_1.pdf
- Ovando, R. (2020). Guía didáctica de lectura comprensiva. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(16), 605-612. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2616-79642020000400020yscript=sci_arttext
- Peñas, C. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA): definición y alcances. *Sistema integral de gestión educativa*. <https://santillanaplus.com.co/pdf/que-son-los-derechos-basicos-de-aprendizaje.pdf>
- Perengüez, J. (2019). Aporte de las humanidades para repensar las prácticas hegemónicas en la educación colombiana con base en el pensamiento de Michel Foucault. *Revista Temas: Departamento de Humanidades Universidad Santo Tomás Bucaramanga*, (13), 125-137. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7169072>
- Pérez, F. (2018). Políticas educativas en Colombia: en busca de la calidad. *Actualidades pedagógicas*, 1(71), 193-213. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss71/9/>
- Pérez, J. (2023). *Producción de conocimiento sobre la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas sociales en la educación básica colombiana entre 2010 y 2019: un campo en expansión* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2484/te.2484.pdf>
- Peronard, M. (2005). La metacognición como herramienta didáctica. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 38(57), 61-74. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071809342005000100005yscript=sci_arttext

- Pina, A., y Steffens, K. (2015). ¿Son los MOOC una alternativa de aprendizaje? *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (44), 91-99.
<https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=3011634ypublisher=FZT269>
- Pineda, M., Vega, M., & Trangay, M. (2023). Literacidad digital. Alcances, límites y posibilidades en el conocimiento global. *Revista Electrónica Sobre Tecnología, Educación Y Sociedad*, 10(20).
<https://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/805>
- Piñeros, J. (2021). El interaccionismo simbólico: oportunidades de investigación en el aula de clase. *Revista Internacional De Pedagogía E Innovación Educativa*, 1(1), 211-228.
https://www.researchgate.net/profile/Juan-Pineros-Suarez-2/publication/348917965_interaccionismo_simbolico_oportunidades_de_investigacion_en_el_aula_de_clase/links/6019a103299bf1cc269cb9dd/interaccionismo-simbolico-oportunidades-de-investigacion-en-el-aula-de-clase.pdf
- Porras et al. (2019). Nociones de la Historia: propuestas conceptuales a partir de la experiencia con estudiantes de Historia y la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA).
<https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/16473>
- Presidencia de la República de Colombia. (2016). Colombia será el país más educado de América Latina en el 2025: Ministerio de Educación Nacional.
https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf
- Progress in International Reading Literacy Study-PIRLS (2011). Estudio Internacional de Progreso en la Competencia Lectora. TIMSS and PIRLS International Study Center. Boston College.
<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:536b9019-936b-4eb6-a466-15459c87f1a9/pirlstimss2011vol1-1.pdf>
- Quintana, A. (2020). Conectividad, hipermedialidad y multimodalidad: De la cultura digital al espacio escolar. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 22(2), 207-220.
<http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v22n2/0123-4641-calj-22-02-00207.pdf>
- Ramírez, C., & Fernández, M. (2022). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 27(2), 484-502.
<https://www.redalyc.org/journal/2550/255073750012/255073750012.pdf>
- Reimers, F., y Chung, C. K. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI: metas, políticas educativas y currículo en seis países*. Fondo de Cultura Económica.
[https://books.google.es/books?hl=esylr=yid=qB_dDAAQBAJyoi=fndypg=PT6ydq=Reimers,+F.,+%26+Chung,+C.+K.+\(2016\).+Ense%C3%B1anza+y+aprendizaje+en+el+siglo+XXI:+metas,+pol%C3%ADticas+educativas+y+curr%C3%ADculo+en+seis+pa%C3%ADses.+Fondo+de+Cultura+Econ%C3%B3mica.yots=-CMiD5UMfoysig=MQ4VGFthCmeT6qOiWh0aKemMNZg](https://books.google.es/books?hl=esylr=yid=qB_dDAAQBAJyoi=fndypg=PT6ydq=Reimers,+F.,+%26+Chung,+C.+K.+(2016).+Ense%C3%B1anza+y+aprendizaje+en+el+siglo+XXI:+metas,+pol%C3%ADticas+educativas+y+curr%C3%ADculo+en+seis+pa%C3%ADses.+Fondo+de+Cultura+Econ%C3%B3mica.yots=-CMiD5UMfoysig=MQ4VGFthCmeT6qOiWh0aKemMNZg)
- Rosenblatt, L. M. (2005). From literature as exploration and the reader, the text, the poem. *Voices from the Middle*, 12(3), 25. <https://search.proquest.com/openview/17f1c4606eefd340cc21a0c5fbb0ed67/1?pq-origsite=gscholarycbl=33274>

- Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American psychologist*, 55(1), 68-78. https://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SpanishAmPsych.pdf
- Saldarriaga, O. (2016). La «escuela estallada»: diálogos entre dos nociones de práctica pedagógica. *Revista Memoria y sociedad*, 20(41), 2-12. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-51972016000200002
- Salvador, J. y Lacruz, M. (2015). Hábitos de lectura en estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la universidad de Zaragoza. In *Anales de documentación* (Vol. 18, No. 1). Facultad de Comunicación y Documentación y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/201971>
- Sandín, M. (2003). La enseñanza de la investigación cualitativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 21, 37-52. <https://idus.us.es/handle/11441/54879>
- Scolari, C. (2010). Ecología de los medios. Mapa de un nicho teórico. *Quaderns del CAC* 34, vol. XIII (1), pp. 17-25. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/26961>
- Shea, M. y Roberts, N. (2016). The FIVES strategy for reading comprehension. West Palm Beach, FL: Learning Sciences International. <http://files.hbe.com.au/infosheets/LSM4490.pdf>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23. <https://meridian.allenpress.com/her/article-abstract/57/1/1/31319>
- Siemens, G. (2015). Conectivismo: uma teoria de aprendizagem para a idade digital. 2004. Acesso em, 17. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/57458090/conectivismo_siemens_-libre.pdf?1538054381=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DCONECTIVISMO_Uma_Teoria_de_Aprendizagem.pdf&Expires=1695535945&Signature=dgSM5o3~vdizki9ECAoqaP4A3aibwHE-k0b63z0BOhiPeXoaccNKQ5x6C~qSNdf8ds1q4ZpvxAoB9wpUlwoPF3pjdSt3qYE mkF8YOgJPUtjW-ukBG-47ksNSFwmX4S-0vVX9G7QzR-yxvsWoujrErxiA6i6AlsqsIcgq0eqjqPmvFOxxvKyhvSyij7dJdJv3cVp-7Nx0U83Ktu3wc4-bbUPk3ULM8Ts46~ORxzFC4Zzoc9az5nhqULXLiwJvv1ATT9~xzEyqQ0j8Jbjclo mDstTjNz5-WOutlztym6A3T5xBgm0b1nAxflRjc2Htm39O1gm7igPHMUT3PiZyG5FaLQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Skinner, B. F. (1986). Is it behaviorism?. *Behavioral and Brain Sciences*, 9(4), 716-716. <https://www.cambridge.org/core/journals/behavioral-and-brain-sciences/article/is-it-behaviorism/EF727571BE34329825CCAC688D63171A>
- Smagorinsky, P. (2018). Deconflating the ZPD and instructional scaffolding: Retranslating and reconceiving the zone of proximal development as the zone of next

- development. *Learning, culture and social interaction*, 16, 70-75.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2210656117301794>
- Smith, L. (1985). Activación de conocimientos previos y comprensión de textos compatibles e incompatibles. *Lectura de investigación trimestral*, 420-436.
<https://www.jstor.org/stable/747852>
- Smith, R., Snow, P., Serry, T. y Hammond, L. (2021). El papel de los conocimientos previos en la comprensión lectora: una revisión crítica. *Psicología de la lectura*, 42 (3), 214-240.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2012, num. 59, p. 43-61.
<https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/59387>
- Solé, I. (2022). Anticipació, comprensió i aprenentatge a partir de textos. *Guix d'infantil*, (115), 40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8554417>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. [Segunda edición en inglés y primera en español]. Universidad de Antioquia.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=yid=0JPGDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR17&dq=Strauss+y+Corbin,+Bases+de+la+investigaci%C3%B3n+cualitativa,+yots=Ex671igWYdysig=Iw4yA4JdGaZebU6kHQTjFkwLjHA>
- Sulayvar, K. (2018). Transformación de una comunidad de aprendizaje en una comunidad de docentes lectores, en el marco del Programa Todos a Aprender. *Revista Boletín REDIPE*, 7(12), 158-170.
<http://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/656>
- Supriyono, S., y Wardono, S. M. (2019). Batu akik model klawing gerakan literasi sekolah berbasis partisipasi warga sekolah. *Jurnal Penelitian Agama*, 20(2), 267-282.
<https://ejournal.uinsaizu.ac.id/index.php/jpa/article/view/3248>
- Szareski, F., & Marin, A. (2017). Fracaso escolar en la educación básica: revisión sistemática de la literatura. *Temas em Psicologia*, 25(1), 1-15.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X2017000100001&script=sci_abstract&lng=es
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=CLigAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Tomlinson+\(2014\),+&ots=AhmjkQh8pu&sig=OU6ELWx9m1u3JRWNthHYEX6Gs0Y](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=CLigAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Tomlinson+(2014),+&ots=AhmjkQh8pu&sig=OU6ELWx9m1u3JRWNthHYEX6Gs0Y)
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategic of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
https://www.academia.edu/download/77815914/Teun_20A_20van_20Dijk_20__20Walter_20Kintsch_20-_20Strategies_20of_20Discourse_20Comprehension.pdf
- Van Dijk, T. (1995). De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. *Beliar (Boletín de estudios lingüísticos argentinos)*, 2(6), 12-34.

https://www.academia.edu/download/35394895/De_la_gramatica_del_texto_al_analisis_critico_del_discurso.pdf

- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI editores. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=yid=7m3ADwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6y&dq=Van+Dijck,+J.+\(2016\).+La+cultura+de+la+conectividad.+Una+historia+cr%C3%ADtica+de+las+redes+sociales.+Buenos+Aires:+Siglo+XXI+editores.yots=hw6BowVITMysig=knQoAQm1A0ogXCAmzspZIAHBIOo](https://books.google.es/books?hl=es&lr=yid=7m3ADwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6y&dq=Van+Dijck,+J.+(2016).+La+cultura+de+la+conectividad.+Una+historia+cr%C3%ADtica+de+las+redes+sociales.+Buenos+Aires:+Siglo+XXI+editores.yots=hw6BowVITMysig=knQoAQm1A0ogXCAmzspZIAHBIOo)
- Vite, H. R. (2017). Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas. *Ciencia huasteca boletín científico de la Escuela Superior de Huejutla*, 5(9). <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/huejutla/article/view/2219/>
- Wibowo, Y., Syafrizal, S. y Syafradin, S. (2020). Un análisis de las estrategias de los profesores de inglés en la enseñanza de la comprensión lectora. *JALL (Revista de Lingüística Aplicada y Alfabetización)*, 4 (1), 20-27.
- Williams et al. (2006). Patterns of reading ability in children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 36, 911-919. https://idp.springer.com/authorize/casa?redirect_uri=https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-006-0130-1&yCasa_token=9t7EmjgMPp8AAAAA:MACYXmDcy9ArdK5zduo78CQJBUSliSFJEjSBV-Eld7trgmVR6fk9-4zqQkqhfa5KBfgrupkA2jLDI0Mi
- Zamudio, I. V., & Vega, S. M. (2018). La consolidación del hábito lector en un mundo globalizado: la mediación familiar y docente. *Aula de encuentro*, 20(2). <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/3929>
- Zapata, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectivismo”. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 69-102. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/3092438>

ANEXOS

Anexo A

Guion de Entrevista semiestructurada

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

1. Dentro de su área de desempeño ¿Qué utilidad o importancia tiene la comprensión lectora?
2. ¿Cuáles son los principales problemas que ha identificado dentro de su área de desempeño en sus estudiantes, relacionados o asociados con el aprendizaje de la comprensión lectora?
3. ¿Cómo contribuye al mejoramiento de los niveles de comprensión lectora de sus estudiantes?
4. ¿Cuáles son los problemas detectados por ud en el aprendizaje de la lectura en los estudiantes?
5. ¿Cuáles son los recursos pedagógicos que utiliza para optimizar la enseñanza de la lectura?
6. ¿Cuáles considera que sean las causas principales de las dificultades en la comprensión lectora de los estudiantes?
7. ¿De qué manera la enseñanza de la lectura cobra vigencia con la realidad del estudiante?
8. ¿Cuáles son los medios didácticos tradicionales que integra en la enseñanza de la lectura?
9. ¿Cuáles son los medios didácticos de tipo virtual y digital que incluye para la enseñanza de la lectura?
10. ¿Cómo facilita el proceso de enseñanza de la lectura desde una visión transversal para lograr un impacto positivo con otras áreas del conocimiento?
11. ¿Cuáles son las acciones pedagógicas con las que promueve la integración de conceptos previos de los estudiantes hacia una lógica del discurso en la enseñanza de la lectura?

12.¿De qué manera se facilita la retención de información nueva para superar dificultades de aprendizaje y de atención en los estudiantes en la enseñanza de la lectura de acuerdo a la edad y grado de escolaridad del estudiante?

Anexo B

Guion de Observación

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Aspecto a observar	Observación
El docente evidencia en la práctica la estructura de su programa de enseñanza de lectura basado en recursos tecnológicos, pedagógicos y didácticos.	
El docente identifica a los estudiantes que tienen problemas para leer mediante la aplicación de pruebas basadas en TIC.	
El docente desarrolla estrategias TIC para ayudar a mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes.	
El docente utiliza recursos tecnológicos, pedagógicos y didácticos para los estudiantes que tienen problemas de lectura y para los que no los tienen.	

Anexo C

Prueba de similitud

Trabajo de grado.docx

Detalles de la entrega Ayuda

Fuentes principales Todas las fuentes

5% Similitud general

1 hdl.handle.net INTERNET <1%

2 1library.co INTERNET <1%

3 repository.libertadores.edu.co INTERNET <1%

4 repositorio.ucv.edu.pe INTERNET <1%

5 www.coursehero.com INTERNET <1%

6 www.ucuauhtemoc.edu.mx INTERNET <1%

7 repositorio.uta.edu.ec INTERNET <1%

Marca de alerta

5% Similitud general

Detalles del documento

AI

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA COMPRENSIVA DESDE EL ENFOQUE
HIPERMEDIAL

Anexo D

Constancia de validación expertos

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Quien suscribe, Zulay Maldonado, Dra. en Ciencias de a Educación, a través de la presente, manifiesto que he validado los instrumentos: Guion de Observación y Guion de entrevista diseñados por Stefany Lissey Hernández Buitrago, estudiante del Doctorado Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo Proyecto de Tesis Doctoral tiene como propósito Generar una aproximación teórico-didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora desde el enfoque hipermedial de la enseñanza en la básica primaria de la Institución Educativa San Agustín, Colombia.

Considero que los instrumentos presentados reúnen los requisitos de coherencia y pertinencia con los propósitos de la investigación, redacción y validez interna (de contenido), por lo que pueden ser aplicados.

En San Cristóbal, a los 18 días del mes de diciembre del 2023



Zulay Maldonado
C.I: 5653220

Anexo E

Protocolos de información con la codificación y los comentarios de la entrevista

Categoría Concepciones sobre la comprensión lectora

Subcategoría Medio de aprendizaje

Dimensión Base del conocimiento

Código Conocimiento académico

La comprensión lectora es fundamental ya que les permite a los estudiantes, comprender, estructurar y reestructurar cualquier conocimiento que se esté generando. (Docente 1)

Se debe leer, comprender y seguir instrucciones, siendo la comprensión lectora la base del trabajo y de la fluidez de las clases y del proceso académico en general. (Docente 2)

Hay que entender que la utilidad o importancia que tiene es amplia para cualquier aspecto que tenga que ver con la vida académica del estudiante... (Docente 3)

Tiene una gran importancia porque es la base para el aprendizaje en todas las materias. (Docente 4)

Código Futuro académico

Más cuando se tratan de estudiantes en básica primaria de donde estructura todas estas cosas le van a permitir entender el futuro académico... Nos remitimos al paso de la básica primaria de la básica secundaria. (Docente 3)

Código Fracaso escolar

Si la comprensión lectora no está inmersa en los procesos académicos estos siempre irán hacia al fracaso, ya que cuando el estudiante no entiende lo que debe hacer se va generando en el fracaso y pereza frente al área del conocimiento. (Docente 1)

Si no tienen claro lo que es la comprensión de un texto y no lo practican va a ser muy difícil que tengan éxito de ahí en adelante o por lo menos se les va a dificultar mucho. (Docente 3)

Código Conocimiento del mundo.

La enseñanza de la lectura adquiere una relevancia profunda y significativa en la realidad de los estudiantes, ya que les brinda las herramientas necesarias para desenvolverse en diversos contextos y expresar sus ideas de manera efectiva. (Docente 1)

Es clave para que el estudiante vea y entienda cómo es el mundo que lo rodea de manera más clara. Es importante reconocer que hay una diversidad de pensamientos y de reflejos y de historias en cada estudiante entonces el aprendizaje de la lectura y la enseñanza de la lectura en las aulas es clave para mostrarle al estudiante cuál.... cuál es ese aspecto relevante de la vida (Docente 3)

Asimismo, la lectura amplía el horizonte de los estudiantes al exponerlos a diferentes realidades, culturas, historias y perspectivas. Les permite desarrollar empatía al comprender las experiencias de otras personas y les brinda herramientas para relacionarse de manera más efectiva con el mundo que les rodea. (Docente 4)

En este nivel educativo para que el estudiante se conecte con la realidad.... Para que el estudiante sepa y conozca de muchas cosas a través de los textos. (Docente 5)

Código Eje transversal para el aprendizaje

Cuando un estudiante entiende bien lo que lee, puede aplicarlo en muchas áreas diferentes. Por ejemplo, si aprende a leer bien en matemáticas, puede resolver problemas más fácilmente. Lo mismo sucede en ciencias o estudios sociales. Además, saber leer bien también ayuda en la vida diaria, como seguir instrucciones o entender noticias. (Docente 1)

La lectura es en definitiva el eje del conocimiento y que la misma debe trabajarse sin distinción de materia, especialidad o características de una clase u otra. (Docente 2)

Código Función de la lectura

Si el estudiante es capaz de leer en cualquier área del conocimiento tiene el 80% del conocimiento adquirido, se puede desenvolver más fácil en cualquier ámbito y utilizar ese mismo conocimiento en diferentes ámbitos de la vida cotidiana. (Docente1)

La lectura es una herramienta poderosa que les permite aprender, explorar el mundo y comunicarse de manera efectiva en diferentes contextos. (Docente 4)

Subcategoría Mejora de procesos

Dimensión Competencia comunicativa

Código Comunicación escrita

[La comprensión lectora] También les ayuda a ampliar su vocabulario, mejorar su ortografía y gramática, y fortalecer su capacidad de expresión en la escritura... (Docente 4)

Código Comunicación oral

Desde el momento en que un estudiante debe comunicar una idea, explicar un concepto o expresar sus deseos, la habilidad de leer y comprender textos se vuelve fundamental. (Docente 1)

Dimensión Desarrollo de capacidades

Código Habilidades cognitivas

La lectura como herramienta de estimulación cerebral posee muchas bondades, desde la imaginación, la comprensión, el análisis y la misma memorización... (Docente 2)

Cuando los estudiantes comprenden lo que leen, son capaces de absorber información, analizarla, reflexionar sobre ella y aplicarla en diferentes contextos. (Docente 3)

...Les proporciona a los estudiantes la capacidad de discernir entre información relevante e irrelevante, evaluar la veracidad de las fuentes y formar opiniones fundamentadas. Estas habilidades son esenciales en un mundo cada vez más saturado de información, donde la capacidad de analizar y sintetizar textos es crucial para tomar decisiones. (Docente 4)

Código Pensamiento crítico

No solo es la adquisición de conocimiento, si no desde el análisis y comprensión, sumado a la argumentación y discernimiento que es sin duda una característica desarrollada por los buenos lectores. (Docente 2)

Esto les permite desarrollar habilidades críticas y creativas. la comprensión lectora es clave para el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas, ya que, al entender textos de manera profunda, los estudiantes pueden identificar argumentos, evaluar evidencias y tomar decisiones informadas. (Docente 4)

Categoría Proceso de comprensión lectora

Subcategoría El docente

Dimensión Pedagogía docente

Código Transversalidad

Usar para el plan lector textos diversos, que no solo correspondan a mi área, si no que tengan diversos enfoques literarios, además de orientar la comprensión a diversas áreas no solo académicas si no de la cotidianidad. La preparación conjunta con otros docentes, de textos con temáticas referentes a las diversas áreas. (Docente 2)

Desde una visión transversal, facilito el proceso de enseñanza de la lectura al conectarla con otras áreas del conocimiento. Por ejemplo, cuando leemos textos sobre ciencias naturales, exploramos el vocabulario científico y hacemos conexiones con experimentos prácticos. De esta manera, los estudiantes ven cómo la lectura se relaciona con el mundo real y cómo pueden aplicar lo que aprenden en diferentes contextos. (Docente 3)

Luego, sí ya se puede pensar en... en temas como que generen ese impacto positivo no de la enseñanza y es que el estudiante adquiera habilidades... habilidades para leer para hacer más fluido que entienda vocabulario específico y así sucesivamente, ya se van conectando como con otras materias como con otros temas para que pues los textos se vuelvan un referente histórico o un referente geográfico o un tema económico o un aspecto de vida y así sucesivamente. (Docente 5)

Código Mediación

Y estoy siempre atento para detectar y abordar cualquier dificultad que puedan tener, ya sea de atención o de comprensión, para ayudarles a superar esos obstáculos y seguir avanzando en su aprendizaje de la lectura. (Docente 1)

Mi enfoque se centra en brindarles las herramientas, la práctica y el apoyo necesario para que puedan comprender y disfrutar de la lectura de manera más efectiva y autónoma. (Docente 3)

Contribuir es como dar algo creo yo. Por lo que creo que más que dar podría decirlo la forma más bien en la que le ayudo a mejorar los niveles de comprensión lectora a los estudiantes. En ese sentido, les ayudo, les ayudó mucho a lo que tiene que ver a promover técnicas y hábitos de estudio sobre todo tratando de que los estudiantes lean porque es difícil en estos tiempos tratar de que ellos le cojan amor a la lectura para que comprendan lo que leen. (Docente 4)

Código Ambiente pedagógico

Primero, les doy confianza para que se sientan cómodos con el proceso de enseñanza. También los animo a expresarse como son y promuevo el respeto entre ellos. Además, les doy herramientas pedagógicas para que puedan enriquecer lo que dicen. Esto significa que les ayudo a mejorar cómo se expresan y cómo organizan sus ideas. También les doy diferentes maneras de comunicarse, como hablar, escribir, hacer gestos o exponer, para que puedan identificar la mejor forma de expresar sus ideas. (Docente 1)

Código Modelo conductista

Otra estrategia que utilizo es el refuerzo positivo y la retroalimentación constante. Celebro los logros de mis estudiantes y les brindo comentarios constructivos para que sigan mejorando en su comprensión lectora. (Docente 3)

Código Pedagogía activa

En la perspectiva práctica como por ejemplo no lo menciona esta autora María Montessori, te invita como hacer a practicar a que todo sea como a través de la experiencia, entonces lo que hago yo es buscar la experiencia de la lectura en la enseñanza con los estudiantes para que esa experiencia sea precisamente un eje misional de la educación en el aula y transversal para el impacto que se requiere en el saber entonces lo que hago es integrar algunas cosas... (Docente 4)

Código Práctica docente

Ahora bien, es que la enseñanza desde el punto de vista tradicional es todavía muy vigente en los contextos de la básica primaria y creo que contar con recursos pedagógicos, es más importante las herramientas pedagógicas con las que uno como docente promueve u optimiza la enseñanza que recursos como tal institucionales. (Docente 3)

Dimensión Organización de la enseñanza

Código Necesidades estudiantiles

Primero, tengo en cuenta que cada estudiante tiene su propio ritmo de aprendizaje, por lo que adapto mis estrategias según eso. Utilizo diferentes métodos y actividades que se ajusten a esos ritmos de aprendizaje. (Docente 1)

yo creería que hablar de acciones pedagógicas obliga a pensar en la forma en la que se responde a las necesidades de los estudiantes entonces el concepto previo es una cuestión lógica del discurso de la enseñanza y es algo que es preciso hacer en cualquier estrategia pedagógica. (Docente 3)

Para facilitar la retención de información y superar dificultades de aprendizaje y atención en la enseñanza de la lectura, adapto mis estrategias según la edad y grado de escolaridad de los estudiantes... Diferentes recursos que puedo crear o adaptar según las necesidades de mis estudiantes. (Docente 4)

Básicamente es una estrategia basada en la detección de necesidades y enrutar cada acción pedagógica cada acción en el aula para el colectivo de estudiantes, pero tratando de hacer énfasis en ciertos casos especiales. (Docente 5)

Código Diagnóstico

En el caso de la lectura esto se hace primero que todo diagnosticando el estado actual o nivel actual de reconocimiento del estudiante en su desempeño y a partir de ello pues ajustando las estrategias que requieran y el trabajo de aula que se necesite para que ya con el nivel de dificultad identificado el estudiante se puede decir bueno la enseñanza de la lectura tiene que ir por este lado o la enseñanza de la lectura tiene que ir por este otro. (Docente 5)

Código Adecuación de los recursos

Utilizo actividades prácticas para hacer el aprendizaje más divertido y efectivo. Además, selecciono material didáctico que sea adecuado para su edad y nivel escolar, para que puedan comprenderlo mejor. (Docente 1)

Es por eso que yo les elijo texto se apropiados para que eleven la comprensión y que se interesen por la lectura y se motiven a realizarlo de manera que diariamente en la clase me enfoco en que haya más fluidez cada vez más para la lectura. (Docente 2)

De alguna manera pues se hace una adaptación de lecturas de acuerdo a la edad y nivel de comprensión que se tiene de los estudiantes porque se realizan unos diagnósticos de lectura y escritura a inicio del año. Por lo que con eso uno ya tiene una idea y qué nivel están. (Docente 3)

Para optimizar la enseñanza de la lectura, utilizo una variedad de recursos pedagógicos. Por ejemplo, libros adaptados a su nivel de lectura para mejorar la comprensión, actividades interactivas que refuercen el reconocimiento de palabras y la fluidez, y juegos educativos que hagan que el aprendizaje sea divertido y estimulante. (Docente 4)

Dimensión Tipologías textuales

Código Variedad de textos

También les proporciono una amplia variedad de textos para que practiquen la lectura en diferentes estilos y géneros. Esto les ayuda a desarrollar su capacidad de comprensión en distintos contextos y temas. (Docente 3)

Código Textos narrativos

Los cuentos son una herramienta poderosa para enseñar lectura, ya que capturan la atención de los estudiantes y los sumergen en historias fascinantes. A través de los cuentos, los estudiantes no solo practican la lectura, sino que también desarrollan habilidades de comprensión, análisis y síntesis. Los personajes, la trama y los conflictos presentes en los cuentos ofrecen oportunidades para discutir temas importantes y reflexionar sobre diferentes perspectivas. (Docente 1)

Les presento textos que reflejan sus intereses y experiencias, como historias sobre amistad, aventuras, ciencia y naturaleza. (Docente 2)

Trabajo con ellos cuentos matemáticos los cuales no son largos y se trabaja la historia de la matemática, además de realizar comprensión lectora del texto trabajado, algunas preguntas se trabajan en grupo. (Docente 3)

Cuentos y fábulas impresos que fomentan la imaginación y la comprensión de los estudiantes. (Docente 4)

Código La cartilla

Las cartillas son una herramienta clave para introducir de manera gradual y estructurada los conceptos básicos de la lectura. A través de ejercicios de reconocimiento de letras, sílabas y palabras, así como actividades de comprensión lectora, mis alumnos logran familiarizarse con el sistema de escritura y fortalecer sus habilidades iniciales de lectura. (Docente 1)

Código Guía

Las guías complementan este proceso [El de las cartillas] al ofrecer actividades más desafiantes y variadas. (Docente 1)

Yo creo que es más lo que uno utiliza en el aula son las guías (Docente 3)

Código Libro

los libros son un recurso invaluable que permite a mis alumnos explorar diferentes géneros literarios, estilos de escritura y temáticas. A través de la lectura de libros, amplían su vocabulario, mejoran su comprensión lectora y desarrollan su imaginación. Además, los libros fomentan el gusto por la lectura y motivan a mis estudiantes a ser lectores autónomos y críticos. (Docente 1)

Dimensión Lineamientos curriculares

Código Los Derechos Básicos de aprendizaje

Creo que la pregunta la puedo conectar con lo que son los estándares de competencia definidos por el ministerio de educación nacional para el caso de lenguaje en grado quinto, sugiriendo con ello que existe una necesidad de que el estudiante sea competente desde tempranas edades en el tema lector. (Docente 5)

Código Estándares de competencias

Si tomamos en cuenta los derechos básicos de aprendizaje y como cada uno de ellos ha sido considerado en un equilibrio entre el conocer y el saber y el saber hacer, cobra vigencia pensar en la utilidad e importancia a la comprensión lectora como un medio para poder hacer realidad o como un vehículo o como una herramienta que permite conectar la comprensión lectora con muchas cosas. (Docente 5)

Subcategoría Limitaciones

Dimensión Dificultades del estudiante

Código Contexto del estudiante

El bajo nivel académico de muchos de los padres de familia impide su ayuda en este tipo de actividades. (Docente 2)

Cuando usted tiene estudiantes con tantas diferencias en temas sociales y culturales, e incluso también económicos, y de pronto hasta familiares en cuanto a disfuncionalidad

entre otros, es tener mentes con una diversidad de situaciones que son extrínsecas al aprendizaje de la comprensión lectora pero que incide directamente. Usted que conoce esta zona y sabe cómo es la forma en la que los estudiantes conviven y viven la escolaridad, se puede dar cuenta que el estudiante carece de muchos recursos. (Docente 3)

Además, factores externos como el entorno familiar y socioeconómico, y posibles dificultades de aprendizaje también influyen en la comprensión lectora de los estudiantes. (Docente 4)

La familia que no... no se esmeran, sino que el estudiante vaya y venga del colegio y cumpla con lo que tiene que cumplir, pero de pronto una mayor exigencia frente a la lectura frente a otras cosas porque no solo se trata de la lectura pues no se dan. (Docente 5)

Código Competencias previas

...Pero de todas maneras se hace la labor de aula en donde he detectado que los problemas están relacionados con que el estudiante desde años anteriores trae el problema para la lectura y para la escritura. (Docente 3)

Código Hábito

Uno de los principales problemas es que no existe el hábito de la lectura... (Docente 1) comenzaría diciendo que a veces les cuesta entender lo que leen porque no hay el hábito lector. Mientras que no exista una conciencia más clara del estudiante en el hábito lector pues va a ser muy difícil que logren comprender lo que leen. (Docente 3)

Como le comentaba los problemas son muchos, pero ya centrado en el tema del aula consideraría que definitivamente sí y sí y solo sí tiene que ver más que todo con la falta de hábito lector. (Docente 5)

Código Lectura literal

Muchos estudiantes leen de manera superficial, sin dedicar tiempo ni esfuerzo a comprender lo que están leyendo. Esto se traduce en una comprensión limitada de los textos, lo cual afecta su capacidad para analizar, sintetizar y evaluar la información... No poseen una comprensión de lo leído, pueden leer, pero no interpretar lo que leen. (Docente 1)

Cuando el estudiante se siente a leer hay unos que leen en voz alta otros que leen de manera mental, y en últimas el problema es que no entienden lo que están leyendo.

(Docente 3)

La poca comprensión de lo que se lee. Muchos estudiantes enfrentan desafíos al combinar letras y sonidos para formar palabras, lo que afecta su fluidez lectora y su comprensión. (Docente 4)

Código Motivación

Cuando los estudiantes no encuentran motivación o conexión con los temas o textos que se les presentan, es probable que no se comprometan con la lectura ni pongan el esfuerzo necesario para comprenderla profundamente. (Docente 1)

definitivamente la falta de motivación y de empatía con los textos que leen los estudiantes genera que la interiorización

de los mismos sea baja. (Docente 2)

Falta motivación en el estudiante sí hay que motivarlos porque en el trabajo de aula cuando a los niños se les motiva y a las niñas también se les motiva pues ahí una muy buena respuesta cognitiva procedimental en fin hay muchas cosas que comienzan a ser parte de esa motivación y creo que eso es el la una de la tercera causa pues que yo nombraría frente a este tema. (Docente 5)

Código Autonomía

También se dificulta la realización de tareas, dado que como es apenas lógico, la autonomía que requieren estas tareas, hace fundamental la comprensión de textos. (Docente 2)

Código Práctica

Algunos de los problemas que he notado en el aprendizaje de la lectura son la falta de práctica constante... Básicamente es la falta de comprensión porque no practican lo suficiente y si no hay práctica no hay aprendizaje no hay una forma de desarrollar esa comprensión lectora si sigue persistiendo el desinterés por la lectura... entonces la idea es practicar y mejorar. (Docente 4)

Código Interés

Si los estudiantes no encuentran interés en los temas o los textos que se les presentan, es probable que no se comprometan con la lectura ni se esfuercen por comprenderla.

Esto puede generar un círculo vicioso en el que la falta de comprensión lleva a la falta de interés, y viceversa. (Docente 1)

Además, el desinterés por las actividades verbales y expositivas también puede ser una causa significativa de las dificultades en la comprensión lectora. (Docente 2)

Código Concentración

Además, la falta de atención y concentración también puede afectar la comprensión lectora. En un mundo lleno de distracciones y estímulos constantes, es difícil para los estudiantes mantener el enfoque en la lectura y dedicar el tiempo necesario para comprenderla profundamente. (Docente 1)

Y la falta de concentración es otra dificultad que observo, ya que a veces les cuesta mantenerse enfocados en la lectura durante períodos más largos. (Docente 2)

es que no presten la suficiente atención, no se concentran, cuando están en clase y mucho menos cuando están leyendo y se distraen fácilmente. (Docente 3)

Código Lectura en voz alta

Algunos tienen dificultades con la velocidad al leer, les cuesta mantener un ritmo constante. Otros tienen problemas para entender y utilizar correctamente la puntuación en los textos. (Docente 2)

Código Vocabulario

El bajo vocabulario es una de las causas más destacadas de las dificultades en la comprensión lectora. Cuando los estudiantes tienen un repertorio limitado de palabras, les resulta difícil entender el significado preciso de los textos que leen. (Docente 1)

También noto que algunos estudiantes tienen un vocabulario limitado, lo que dificulta la comprensión de textos más complejos. (Docente 2)

el vocabulario palabras novedosas son difíciles de entender y al estudiante le cuesta trabajo coger el diccionario y buscar más por pereza que por cualquier otra cosa porque obviamente tiene la capacidad de hacerlo. (Docente 3)

También puedo hacer referencia a la falta de vocabulario a la falta como de asociación que el estudiante puede hacer de la lectura con su cotidianidad todas esas cosas pues influyen. (Docente 5)

Código Escritura poslectura

Además, cuando les pido que hagan análisis, resúmenes o ensayos sobre lo que leyeron, a veces tienen dificultades para expresar sus ideas de manera clara y coherente, lo que indica que aún no han interiorizado completamente el contenido de los textos. (Docente 2)

Código Gusto

No les gusta leer [a los estudiantes] y más si los textos son largos, fácilmente pierden el interés. (Docente 1)

Partamos de que aprender a leer exige leer, y una de las cosas clave es que a los estudiantes hoy en día no les gusta leer. (Docente 3)

Código Estrategias

Otra causa importante de las dificultades en la comprensión lectora es la mala interpretación de textos. Esto puede deberse a la falta de práctica en estrategias de comprensión, como la identificación de ideas principales, la inferencia de información implícita y la elaboración de resúmenes. Los estudiantes pueden tener dificultades para extraer la información relevante, hacer conexiones entre ideas y comprender el propósito y la intención del autor. La falta de habilidades de comprensión afecta negativamente su capacidad para analizar y evaluar textos de manera crítica. (Docente 1)

Código Cultura lectora

El estudiante no lee porque en general en Colombia y en Latinoamérica el promedio de lectura es muy bajo estamos hablando de menos de dos libros al año por habitante mientras que en países como España es de 20 libros al año por persona y en Alemania llega a los 22 o 23 libros por año. Entonces este ya es un indicador que nos está diciendo que existe una causa directa de la comprensión lectora y es que no hay lectura no hay una lectura constante y esa sería la principal. (Docente 5)

Código Estructura textual

La falta de comprensión de las estructuras y elementos textuales como la secuencia de eventos, los personajes y sus acciones. (Docente 4)

Dimensión Dificultades del docente

Código Estrategias de lectura

El desinterés puede ser resultado de una falta de relevancia percibida, una metodología de enseñanza poco estimulante o una falta de conexión con las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes. (Docente 1)

Muchos estudiantes no han desarrollado habilidades como la identificación de ideas principales, la inferencia de información implícita, la elaboración de resúmenes o la conexión de ideas entre párrafos. Estas estrategias son fundamentales para mejorar la comprensión lectora, pero no siempre se enseñan de manera efectiva o se fomenta su uso en el aula. (Docente 2)

Hay que contribuir primero que todo cumpliendo con la cátedra de aula y de ahí para allá pues con las estrategias y tácticas que utilice para lograr la comprensión lectora que pues desde luego tienen que ver con la lectura porque si no se enseña a leer pues no se alcanza la comprensión hay que hacer el ejercicio lector. (Docente 5)

Código Formación docente

La baja o nula formación pedagógica en los docentes, especialmente profesionales que ingresan a la carrera docente y que se intensifica en docentes con carácter de provisionalidad, quienes no tienen ni siquiera la obligación de realizar una formación pedagógica básica. (Docente 2)

Código Actualización docente

La falta de actualización docente, donde vemos que un alto número de ellos no toman formaciones complementarias a su labor y que refuerce elementos didácticos y pedagógicos que refuercen la motivación de los estudiantes. (Docente 2)

Dimensión Dificultades del contexto escolar

Código Recursos

Ya si hablamos de situaciones intrínsecas al aula, pues desde la infraestructura educativa hasta la disponibilidad de herramientas pedagógicas y aquellas basadas en tecnologías son totalmente escasas para poder desempeñar un buen proceso de enseñanza... (Docente 3)

De hecho, si usted se da cuenta, las instituciones educativas ya sean urbanas o rurales y más las rurales adolecemos de un montón de... de medios entonces toca es como con las uñas a lo que se llama tradicional. (Docente 4)

Código Recursos de lectura

hay muchos temas alrededor de disponibilidad de recursos y herramientas en la institución educativa que hacen difícil promover la lectura y la comprensión lectora pues todo toca como a la antigua. (Docente 3)

Es que hablar de recursos pedagógicos para optimizar la enseñanza está en el proyecto educativo institucional y en los planes de aula y es muy bonito hablar de la enseñanza en condiciones ideales. No obstante, la realidad educativa es que contamos con una biblioteca muy antigua, dota de pocos libros, no llegaron unas tabletas con un propósito de digitalizar la enseñanza. (Docente 5)

Código La tecnología

Soy consciente de las necesidades que existen en la enseñanza hoy en día, en donde los medios de tipo virtual o digital ayudan mucho para llamar la atención de los niños. Pero la realidad es que no lo haya institución. Apuradito se hace uso del video beam cuando se puede. (Docente 3)

?: Los estudiantes en su mayoría no tienen celular. Algunos poseen esos que llaman flechas, entonces poder hacer uso de alguna tecnología o alguna estrategia relacionada con redes sociales o con alguna aplicación específica es prácticamente nulo. (Docente 4)

En el medio en el que estamos hablar de un medio didáctico de tipo virtual y digital sería una mentira para la enseñanza de la lectura y para la enseñanza de cualquier cosa hay una carencia una brecha digital que genera también una brecha cognitiva, porque en la medida en que existe estas limitaciones abismales pues... también comienza a repercutir en la enseñanza de la lectura y en los aprendizajes también. (Docente 5)

Código Lineamientos curriculares

Los lineamientos de la educación colombiana no tienen la lectura crítica como eje de la educación, pero la Evalúan en pruebas externas como su principal herramienta. (Docente 2)

Si bien se ha mejorado, los DBA aún se centran en gran parte en conocimientos específicos más que en el análisis, lo cual genera en el ámbito educativo, la necesidad de llevar contenidos a los estudiantes, dejando muchas veces de lado el análisis y la comprensión de la realidad. (Docente 5)

Subcategoría Estrategias de lectura

Dimensión Antes de la lectura

Código Predicción

Primero, les enseño estrategias para comprender mejor lo que leen, como hacer predicciones (Docente 2)

Para promover la integración de conceptos previos de los estudiantes hacia una lógica del discurso en la enseñanza de la lectura, utilizo diversas acciones pedagógicas. Una de ellas es el uso de actividades de anticipación, donde los alumnos hacen predicciones sobre lo que van a leer basándose en su conocimiento previo. (Docente 3)

Código Conocimiento previo

Hacer uso de la información previa o de la información consolidada es lo que le permite a uno realmente plantearse un modelo de gestión del saber para sortear dificultades de aprendizaje o de la lectura. (Docente 5)

Dimensión Durante la lectura

Código Ideas Principales

Contribuyo al mejoramiento de los niveles de comprensión lectora de mis estudiantes de varias maneras... identificar ideas principales (Docente)

Código Inferencia

Con ejercicios que promueven la identificación de palabras clave, la inferencia de significados a partir del contexto y del análisis de estructuras textuales, mis estudiantes desarrollan su capacidad de reflexión y pensamiento crítico en relación con lo que leen. (Docente 1)

Código El subrayado

De la misma manera y como estímulo a la retención de información, dentro de los ejercicios de comprensión se incluye el subrayado de personajes, textos importantes, vocabulario desconocido y demás. (Docente 2)

Código Contextualización

Leer y hacer conexiones con sus propias experiencias. (Docente 1)

O lo que creo firmemente que generar una enseñanza de la lectura desde el texto desde el análisis del contexto desde la reflexión cotidiana desde la inmersión en lo familiar y lo

cultural desde las estrategias que lleven al estudiante a pensar es lo mejor que se puede hacer en estos momentos para la enseñanza de la lectura. (Docente 5)

Dimensión Después de la lectura

Código Escritura

Les asigno un cuaderno de lectura donde deben hacer resúmenes y crear obras literarias inspiradas en las lecturas que hemos trabajado en clase. Esto les ayuda a consolidar su comprensión y expresión escrita. (Docente 1)

...Elaboración de resúmenes, Cuestionarios. Además, fomento la creatividad de mis estudiantes mediante la creación de textos como cuentos, ensayos, fábulas, entre otros, a partir de lecturas previas. Esto les permite relacionar lo que han leído con su propia imaginación y experiencia, lo que mejora su comprensión y retención de la información. (Docente 2)

Código Discusión

Seguido de actividades de análisis de comprensión tales como conversatorios... (Docente 2)

Además, fomento la discusión en clase sobre los textos que leen, para que puedan compartir sus interpretaciones y escuchar las ideas de sus compañeros, lo que les ayuda a reflexionar y profundizar en la comprensión de los contenidos. (Docente 3) También fomento la discusión en grupo para que compartan sus ideas y construyan un entendimiento conjunto del texto. (Docente 4)

Código La pregunta

Al plantear preguntas específicas sobre el texto, los estudiantes son desafiados a buscar información, analizar detalles y extraer conclusiones. Estas preguntas fomentan la participación activa de los estudiantes y les ayudan a profundizar su comprensión del texto. Además, las preguntas interpretativas son esenciales para estimular el pensamiento crítico y la reflexión en torno a la lectura. Estas preguntas van más allá de la información literal del texto e invitan a los estudiantes a analizar el significado, las intenciones del autor, las implicaciones de los eventos y las conexiones con su propia experiencia. (Docente 1)

En el trabajo diario, a través de cuestionamientos y preguntas que ayuden a los estudiantes a deducir respuestas. (Docente 2)

Categoría Acciones didácticas en el aula

Subcategoría Actividades

Dimensión Avance lector

Código Niveles de comprensión

Finalmente, realizo análisis literales, inferenciales e interpretativos de textos, utilizando lecturas cortas y de fácil comprensión para los estudiantes. Esto les ayuda a desarrollar habilidades de comprensión profunda y crítica, fundamentales para una lectura efectiva y significativa. (Docente 2)

Hay estrategias tradicionales que se han empleado como el enfoque gradual el enfoque esencial en donde se busca como el estudiante comienza a reconocer letras sonidos oraciones cortas oraciones largas para luego ya pasar a la comprensión de palabras más complejas de textos más complejos....(Docente 5)

Código Progresión lectora

Para optimizar la enseñanza de la lectura, utilizo varios recursos pedagógicos que son muy útiles. Por ejemplo, implemento lecturas de dificultad progresiva, lo que significa que comienzo con textos más fáciles y luego aumento la complejidad gradualmente a medida que los estudiantes adquieren habilidades de lectura. (Docente 2)

Dimensión Práctica lectora

Código La imagen

Hago uso de guías de dibujos de historias de tarjetas coloreadas de cuestiones de relación y analogías.... Todo aquello que me permite estimular al estudiante que lo invite a que le agrade que lo invite o lo motive a querer la lectura a encontrar en ella un lugar para el aprendizaje. (Docente 5)

Código Juegos

También empleo juegos como loterías para repasar vocabulario y conceptos clave... (Docente 2)

Código lectura en voz alta

Además, fomento el uso de estrategias como la lectura en voz alta... (Docente 4)

Dimensión Consolidación lectora

Código El dibujo

Ya lo que yo hago es que el estudiante lo complementa con pintar lo que vio lo que leyó expresar de varias maneras lo que entendió para identificación de palabras nuevas para la identificación de personajes para encontrar las ideas de un texto. (Docente 5)

Código Grupo

Además, organizo mesas redondas y debates donde los alumnos pueden discutir y analizar diferentes puntos de vista sobre los textos que han leído. (Docente 2)

Subcategoría Recursos didácticos

Dimensión Recursos didácticos analógicos

Código La cartelera

Utilizo carteleras para mostrar información importante y atractiva relacionada con las lecturas que estamos trabajando. (Docente 2)

Código Fichas de resumen

Las fichas de resumen son otra herramienta que utilizo para que los estudiantes organicen sus ideas y comprendan mejor lo que leen. (Docente 2)

Código Material impreso

y utilizar que guías... que fotocopias... que textos guía.... y ya con eso uno como que se inventa un montón de cosas para para la enseñanza de la lectura estamos en la que el estudiante le coja amor.

Por ejemplo, utilizo libros físicos, fichas de actividades impresas. Recorro a tarjetas de palabras y ejercicios de reconocimiento de letras y sonidos para fortalecer la fluidez lectora. Y.... aunque todos estos medios son tradicionales, la verdad, son fundamentales para crear una base sólida en el aprendizaje de la lectura y la escritura. (Docente 4)

Código Pizarrón

También utilizo pizarrón y papel para explicar conceptos, hacer ejercicios de escritura y trabajar en grupo. Pizarrón para explicar conceptos y practicar habilidades de lectura. (Docente 4)

Código Objetos didácticos

Además, recorro a materiales manipulativos como letras y palabras magnéticas, tarjetas con imágenes y palabras, y juegos didácticos que puedo crear o adaptar según las necesidades de mis estudiantes. (Docente 4)

Dimensión Recursos didácticos tecnológicos

Código Video

utilizo videos relacionados con la temática que estamos leyendo para complementar el aprendizaje y ofrecer una experiencia visual que refuerce la comprensión. Además, fomento la creatividad de mis alumnos mediante la elaboración de videos cortos donde recrean escenas o resumen la trama de las lecturas. Esto les permite expresarse de manera audiovisual y fortalecer su comprensión del contenido (Docente 2)

Cuando tenemos la oportunidad de proyectar pues entonces se presentan algunas animaciones, Pero sí en cierta medida a veces se utiliza la reproducción de algunos videos o la proyección de algo para pues motivar a los estudiantes. (Docente 5)

Código La película

También aprovecho películas basadas en los libros que hemos leído en clase, ya que esto ayuda a los estudiantes a conectar la historia con imágenes y diálogos que pueden ser más impactantes y memorables. (Docente 2)

Código Podcast

.... también creamos audios o podcasts donde los estudiantes pueden narrar cuentos, comentar sobre las lecturas o incluso realizar entrevistas ficticias a personajes de los libros. Estos medios digitales son muy efectivos para mejorar la expresión oral y el análisis crítico de los textos. (Docente 2)

Código Audios

Además, los audiolibros permiten escuchar historias y practicar la comprensión auditiva. (Docente 1)

De ahí en adelante entonces se toman cuentas algunas cuestiones que tenemos una grabadora se pone en CDS o traigo el computador y se pone algunos audios (Docente 3)

Código Video beam

pues, las diapositivas pueden mostrar imágenes y textos que ayudan a comprender mejor las palabras y su significado. (Docente 1)

Apuradito se hace uso del video beam cuando se puede. (Docente 3)

Código Material multimedia

Además, utilizo noticias actuales y material multimedia para mostrarles cómo la lectura está presente en su día a día, desde redes sociales hasta instrucciones para juegos o recetas. (Docente 4)

Anexo F

Protocolos de información con la codificación y los comentarios de la observación

Subcategoría La clase

Dimensión Inicio

Código Saludo

El desarrollo de la clase inicia con el saludo de la maestra y una oración dirigida por ella a la cual los estudiantes responden de manera intuitiva. (Docente 1)

Los estudiantes se prestan al ingreso de la docente al aula, quien realiza el saludo (Docente 2)

Código Oración

...una oración dirigida por ella a la cual los estudiantes responden de manera intuitiva. (Docente 1)

Código Información

...y ambientación respectiva, dando indicaciones sobre la presencia de una profesora (observadora) en la parte posterior del salón, comentando que nos va a acompañar en la clase. (Docente 2)

Dimensión Desarrollo

Código Plan lector

En cuanto a la práctica de esta sesión de clase programada para lo que se denomina plan lector... (Docente 1)

Acto seguido, se procede a la realización de la clase en donde la docente menciona que se va a proceder al desarrollo de una lectura por partes en donde ella irá indicando quién va en la lectura. (Docente 2)

Dimensión cierre

Código Actividad para la casa

Como actividad para la casa, les indica que deben escribir un párrafo en donde plasmen lo que ellos entienden de la lectura realizada, luego de este ejercicio de identificación de vocabulario y comprensión lectora que hace la docente. (Docente 1)

Finalmente, realiza un proceso de reflexión invitando a que en la casa vuelvan a hacer de manera individual la revisión de la lámina con el poema para mejorar la habilidad lectora. (Docente 2)

Subcategoría La comprensión lectora

Dimensión Evaluación

Código Enfoque tradicional

...Es importante destacar los esfuerzos de la docente por entregar un modelo de evaluación en clase de enfoque tradicional y de tareas para la casa. (Docente 3)

Código Estándares de competencias

...Su enfoque en la elaboración de pruebas acorde a lo dispuesto en los estándares de competencia es notable. (Docente 3)

Código Análisis textual

Durante la sesión de evaluación en clase, pude observar cómo la docente presentó a los estudiantes una serie de situaciones hipotéticas que requerían la aplicación de conceptos aprendidos en lecturas previas. Estas situaciones fueron diseñadas para evaluar no solo

la comprensión literal de los textos, sino también la capacidad de los estudiantes para analizar la información del texto. (Docente 3)

Código Retroalimentación

Además, la docente utiliza la retroalimentación de manera efectiva como parte del proceso de evaluación. Después de cada prueba o tarea, dedica tiempo a revisar los resultados con los estudiantes, identificando fortalezas y áreas de mejora. Esta retroalimentación personalizada ayuda a los estudiantes a comprender sus errores, aprender de ellos y establecer metas de mejora para futuras evaluaciones. (Docente 3)

Código Aprendizaje significativo

las estrategias de evaluación empleadas por la docente son adecuadas en términos de promover un aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades de lectura. (Docente 3)

Código Comprensión literal

La docente ha diseñado su enfoque evaluativo en torno a la comprensión de los temas abordados en clase, centrándose únicamente en la memorización de información, sus evaluaciones buscan que los estudiantes repitan los conceptos y vocabulario, pero no en que puedan aplicarlos en situaciones prácticas y desarrollen una comprensión crítica de la lectura. La docente incorpora pocas preguntas abiertas, lo que limita a los estudiantes a demostrar su comprensión a través de respuestas reflexivas y analíticas. Estas preguntas evalúan el conocimiento superficial, y no promueven el pensamiento crítico y la capacidad de argumentación de los estudiantes. Al responder a preguntas, los estudiantes no tienen la oportunidad de justificar sus respuestas, ofrecer ejemplos concretos y demostrar un entendimiento del material. (Docente 4)

Dimensión Texto

Código Texto guía

La docente acude a que los estudiantes se centran en una temática del texto guía (Docente 1)

Código Guía de estudio

Los estudiantes acceden a la guía de estudio (Docente 2)

Código Texto poético

la docente les comparte una lámina donde va una figura y un texto corto referente a un poema de Rafael Pombo (Docente 2)

Géneros literarios

Durante la clase, la docente presenta a los estudiantes una serie de 3 textos que abarcaban diferentes géneros literarios, temas relevantes y niveles de complejidad...

Subcategoría El docente

Dimensión Modelos pedagógicos

Código Clase magistral

Se enfoca primero en la explicación de la actividad, mediante el uso de clase magistral, (Docente 1)

Código Enseñanza mecanicista

...Énfasis en un proceso pedagógico mecanicista y poco didáctico para con los estudiantes, centrada básicamente en la enseñanza de la lectura desde un esquema bastante rígido y en donde no se atienden diferencias particulares de los estudiantes en lo observado. (Docente 4)

Código Enseñanza individualizada

Variedad de actividades y materiales de lectura adaptados a las necesidades individuales de cada estudiante. Además, se brinda apoyo adicional a través de tutorías personalizadas, materiales de refuerzo y estrategias diferenciadas que garantizan una enseñanza inclusiva y de calidad para todos los estudiantes. (Docente 5)

Intenta dar la mejor estructura para atender problemas de lectura en los estudiantes haciendo hincapié en algunos casos especiales que requieren mayor atención... (Docente 3)

La aplicación de estrategias diferenciadas no se evidencia para estudiantes con dificultades específicas. (Docente 2)

Dimensión Actitud docente

Código Docente que corrige

El docente tiene un enfoque proactivo en la identificación de estudiantes con dificultades de lectura... llevó a cabo un proceso de averiguación y seguimiento individualizado. (Docente 1)

La docente en la medida en que los estudiantes van leyendo ella va corrigiendo y haciendo anotaciones frente a la forma en la que se está realizando el acto lector.

(Docente 2)

El docente demuestra habilidad para identificar a los estudiantes que enfrentan dificultades en la lectura mediante la aplicación de pruebas (Docente 5)

Código Docente mediador

En todo momento, la docente tiene una actitud conciliadora y orientadora, motivando a los estudiantes para que realicen su mejor esfuerzo dentro de la lectura. (Docente 2)

Sus estrategias pedagógicas están diseñadas para fomentar la participación activa de los estudiantes, promoviendo el desarrollo de habilidades de lectura crítica y comprensión (Docente 3)

Código Compromiso

Es importante destacar que la docente muestra un compromiso genuino con el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Docente 2)

La docente demuestra un compromiso constante con la mejora de la evaluación de los estudiantes. (Docente 3)

Subcategoría Actividades y estrategias

Dimensión Durante la lectura

Código Lectura en pareja

Posteriormente, la docente anima que los estudiantes se hagan en parejas, donde la dinámica es que los estudiantes el uno le lea al otro y después de manera contraria o viceversa, y luego entre los dos se revisan el texto. (Docente 1)

Código Palabras desconocidas

Lectura enfocada al reconocimiento de vocabulario... para revisar qué palabras son conocidas y qué palabras son desconocidas. De las palabras que son conocidas, se les pide a los estudiantes que coloquen el significado que creen tiene esa palabra. En el caso de las palabras desconocidas, se les invita a buscar en el diccionario el significado de la palabra y escribirlo en la guía. (Docente 1)

Código Lectura en voz alta

De esta forma, les indica que en grupos lean en voz alta el poema y lo asocian con la figura que tiene la lámina. (Docente 2)

Utiliza técnicas como la lectura en voz alta... (Docente 3)

utiliza estrategias como lectura en voz alta... (Docente 4)

Código La pregunta

Utiliza estrategias como la formulación de preguntas abiertas que requieren análisis y reflexión por parte de los estudiantes... la docente planteaba preguntas que requerían que los estudiantes volvieran a la información del texto para dar sus puntos de vista, en aras de promover la capacidad de los estudiantes para comprender textos. (Docente 3)

Dimensión Después de la lectura

Código Relectura

Finalmente, la maestra orienta a los estudiantes para que vuelvan a leer el texto. (Docente 1)

Código Socialización

En otro momento de la sesión de clase, se socializa los hallazgos de los estudiantes, primero en cuanto a las palabras conocidas y luego a las palabras desconocidas. (Docente 1)

Una vez realizado el trabajo grupal, los estudiantes proceden a hacer comentarios según indicación por grupos de la docente, sobre la comprensión que han realizado del poema y su relación con la figura. (Docente 2)

La discusión en grupo para explorar diferentes aspectos de la lectura. (Docente 3)

Subcategoría La tecnología

Dimensión Herramientas digitales

Código Video

Posteriormente proyecta un video en el que se menciona la forma en la que se hace un reconocimiento de palabras desconocidas dentro de un texto... la proyección de un video explicativo sobre técnicas de reconocimiento de vocabulario. (Docente 1)

Código Red social

Utiliza una variedad de herramientas digitales, como el uso de la red social WhatsApp para compartir material de lectura y actividades interactivas (Docente 5)

Video beam

el uso de un video beam para proyectar contenido visualmente enriquecedor que complementa las lecciones. (Docente 5)

Dimensión Limitaciones

Código Conectividad

En el aula de clase y en la institución educativa no se cuenta con la conectividad internet, no existe infraestructura tecnológica (Docente 2)

Se debe indicar que en el caso de esta docente existe una serie de limitantes tecnológicas frente a la conectividad en la institución educativa... (Docente 4)

Código Desaprovechamiento de los recursos

La docente conoce que en la institución educativa hay un aula pequeña de informática y unas tablets que se entregaron por parte del gobierno, pero las cuales solo son utilizadas por el docente de informática de secundaria y poco espacio u oportunidad deja para las docentes de primaria. (Docente 3)

La institución cuenta con algunas tabletas dadas por el gobierno dentro de un proyecto de tecnología educativa, las cuales en realidad no son usadas para el caso de la clase de lenguaje o de plan lector para el fomento de la lectura o de la comprensión lectora. (Docente 4)

Dimensión Evaluación

Código Pruebas basadas en TIC

pruebas basadas en tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Estas pruebas están diseñadas para evaluar diferentes aspectos de la lectura, como comprensión, fluidez y vocabulario, utilizando herramientas digitales interactivas que ofrecen retroalimentación inmediata y personalizada, lo que facilita una intervención temprana y específica para cada estudiante. (Docente 5)

Anexo G

Síntesis curricular

Stefany Lissey Hernández Buitrago, identificada con cédula de ciudadanía No. 1061656557, reside en Samaná, Caldas. Es Técnica Profesional en Informática y Sistemas, egresada del IESCINOC en octubre de 2010; Licenciada en Tecnología e Informática por la Universidad Católica de Manizales (febrero de 2018); y Magíster en Educación y Desarrollo Humano por la Universidad de Manizales (octubre de 2020). Ha participado en procesos de investigación y publicación académica, destacándose su contribución en el capítulo “Implicaciones educativas para el fortalecimiento del desarrollo sostenible” (pp. 713-734) en el volumen *Investigar y educar para la sostenibilidad IV* (Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, 2024, ISBN: 978-980-7815-14-7, DOI: 10.5281/zenodo.14567727). Además, es autora del documento *Lectura comprensiva desde la hipermedia para niños de grados 5º*, publicado en la colección RiDUM de la Universidad de Manizales en 2020. Contacto: Tel. 3214442626, correo electrónico: nany9313@hotmail.com.