



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA**

**APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DESDE LA HISTORIA LOCAL EN  
CONTEXTOS RURALES: UNA VISIÓN DESDE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS  
INNOVADORAS.**

**Tesis doctoral presentada como requisito parcial para optar al grado de Doctor en  
Educación.**

Autor: José Ramiro Moncada Cardona

Tutora: Ginette Belsay Serrano Madera

Caracas, enero 2026



N° 20260134-57-523

## ACTA

*Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 28 de Enero de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS titulada: **Aprendizaje de la comprensión lectora desde la historia local en contextos rurales: una visión desde las prácticas pedagógicas innovadoras**, presentada por el (la) ciudadano: **José Ramiro Moncada Cardona**, titular del pasaporte N° **AZ211071** del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto: **Aprobada.***

### OBSERVACIONES:

*Por representar un aporte significativo al desarrollo de la comprensión lectora en los contextos rurales vinculado con la historia local esbozado por medio de una didáctica social, se recomienda publicar en revistas especializadas para su divulgación a nivel local, nacional e internacional.*



Dra Ginete Serrano  
C.I. N.- 7259946  
(Tutor)



Dr Kamil Ansoleaga  
C.I. N.- 13.770.789



Dr. Ildebrando Rodríguez  
C.I. N.- 3.826.315



Dra. Yildret Rodríguez  
C.I. N°2000012719



Dr. Alejandro Rodríguez  
C.I. N.- 16.662.427





REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
RECTORADO

N° 20260134-57-523

## Aprendizaje de la comprensión lectora desde la historia local en contextos rurales: una visión desde las prácticas pedagógicas innovadoras

*POR: José Ramiro Moncada Cardona*  
*Pas. AZ211071*

Tesis del **Doctorado de Educación**, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los 28 días del mes de enero de 2026.



Dra Ginete Serrano  
C.I. N.- 7259946  
(Tutor)



Dr Kamil Ansoleaga  
C.I. N.- 13.770.789



Dr. Ildebrando Rodriguez  
C.I. N.- 3.826.315



Dra. Yildret Rodriguez  
C.I. N°2000012719



Dr. Alejandro Rodriguez  
C.I. N.- 16.662.427

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



2 026013 457523

## **Dedicatoria**

Esta obra es para quienes han compartido conmigo el camino, ya sea en el rumor silencioso de la compañía discreta o en la fuerza de la palabra dicha con convicción, en los días de luz clara y en los momentos de sombra profunda.

A Dios, manantial de vida, sabiduría y consuelo, por sostenerme incluso cuando flaquearon las fuerzas y por dar sentido a cada tramo recorrido.

A mi madre, cuyo ejemplo silencioso me enseñó que la fe, la humildad y el esfuerzo honesto son brújulas certeras en medio de cualquier tempestad. Su presencia ha sido mi guía y su amor, abrigo constante.

A quienes compartieron conmigo el trabajo cotidiano: gracias por su paciencia serena y su comprensión generosa en los días marcados por el esfuerzo y el desvelo.

A mis estudiantes rurales; niñas, niños y jóvenes que, con sus voces, preguntas e ilusiones, dieron rostro y razón a esta búsqueda. Ellos me revelan a diario que educar es un acto de esperanza, de resistencia y de profunda dignidad.

Y a mi tierra, cuyas heridas, memorias y bellezas me enseñaron que investigar es también un gesto de amor, un compromiso ético con el territorio que nos forma y nos llama.

## **Reconocimientos**

Al culminar este camino de formación doctoral, deseo expresar mi más sincero agradecimiento a quienes hicieron posible esta travesía de búsqueda, reflexión y transformación.

A Dios, por ser guía constante, fuente de sabiduría y fortaleza en los momentos de incertidumbre y cansancio.

A mi directora de tesis, Ginette Belsay Serrano Madera, por su rigurosa orientación, por creer en este proyecto desde sus primeros esbozos y por acompañarme con generosidad intelectual y humana en cada etapa del proceso investigativo.

A los docentes y compañeros del programa de Doctorado en Educación, por las conversaciones profundas, los debates enriquecedores y el apoyo mutuo que dieron sentido colectivo a esta experiencia académica.

A las instituciones educativas rurales del municipio de El Castillo, Meta, especialmente a sus estudiantes, maestros y directivos, por abrirme las puertas de sus saberes, de sus territorios y de sus luchas cotidianas. Este trabajo no sería posible sin su participación activa y su confianza en la educación como herramienta de transformación social.

A mi familia, por su amor incondicional, su paciencia en las ausencias y su fe inquebrantable en mis capacidades. A mi madre, por enseñarme desde siempre el valor del estudio, la dignidad del trabajo honesto y la fuerza de la palabra.

Finalmente, a todas las personas que, desde distintos lugares y saberes, me tendieron una mano, me ofrecieron una palabra de aliento o una mirada crítica. Cada gesto fue un hilo más en el tejido de esta tesis, que no me pertenece solo a mí, sino a todos quienes creen en una educación con sentido, compromiso y raíz.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>RESUMEN</b> .....   | <b>X</b>  |
| <b>INTRODUCCIÓN</b> .....  | <b>11</b> |
| <b>MOMENTO I</b> .....   | <b>15</b> |
| SITUACIÓN DE ESTUDIO .....   | 15        |
| Propósitos específicos.....  | 30        |
| <b>MOMENTO II</b> .....  | <b>31</b> |
| BASES REFERENCIALES.....   | 31        |
| Antecedentes internacionales.....                                  | 31        |
| Antecedentes nacionales .....                                      | 35        |
| Bases conceptuales .....   | 39        |
| cultura e historia local.....                                      | 39        |
| Competencia de la lectura y comprensión del lenguaje escrito ..... | 42        |
| La comprensión de la lectura como proceso y producto .....         | 43        |
| Aprendizaje significativo .....                                    | 44        |
| Aprendizaje por descubrimiento .....                               | 44        |
| El conductismo .....   | 45        |
| Pedagogía innovadora .....   | 46        |
| Estrategias de comprensión lectora.....                            | 47        |
| Fundamentos legales en la educación y la comprensión lectora ..... | 49        |
| Teorías sustantivas .....  | 51        |
| <b>MOMENTO III</b> .....   | <b>57</b> |
| SOPORTE EPISTÉMICO .....   | 57        |
| Perspectiva epistemológica y dimensiones fundamentales .....       | 59        |
| Paradigma Pospositivista Interpretativo.....                       | 61        |
| Enfoque.....   | 63        |
| Proceso metodológico .....   | 64        |
| Fenomenológico hermenéutico .....                                  | 64        |
| Escenario de estudio .....   | 65        |
| Informantes clave .....  | 66        |
| Técnica de recolección de la información .....                     | 68        |
| El guion de entrevista .....                                       | 68        |

|  |            |
|--|------------|
| Entrevista en profundidad.....   | 69         |
| Métodos para Interpretación de la Información .....  | 70         |
| Categorización .....   | 71         |
| Estructuración .....   | 71         |
| Triangulación.....   | 71         |
| Contrastación .....  | 72         |
| Teorización.....   | 72         |
| Criterios de rigurosidad científica .....  | 74         |
| Validez y fiabilidad.....  | 74         |
| Sustento Bioético .....  | 74         |
| <b>MOMENTO IV.....</b>   | <b>76</b>  |
| <b>INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS.....</b>  | <b>76</b>  |
| Sistematización y clasificación de las unidades de análisis .....  | 77         |
| Procedimiento de codificación de las respuestas .....  | 78         |
| Estructuración e integración de las subcategorías y categorías individuales generales de los informantes ..... | 126        |
| Definición de cada una de las categorías emergentes .....  | 136        |
| Proceso de contrastación y triangulación .....   | 138        |
| <b>MOMENTO V.....</b>  | <b>151</b> |
| <b>PRESUPUESTOS TEÓRICOS.....</b>  | <b>151</b> |
| Conceptualización de los componentes de la teoría .....  | 160        |
| <b>MOMENTO VI.....</b>   | <b>169</b> |
| <b>SOCIALIZACIÓN DE LA TEORÍA.....</b>   | <b>169</b> |
| Fases de la socialización.....   | 172        |
| Consideraciones sobre la socialización .....   | 180        |
| <b>REFERENCIAS .....</b>   | <b>182</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>  | <b>188</b> |
| Guion de la entrevista .....   | 188        |
| Entrevista en Profundidad .....  | 192        |
| Consentimientos de los informantes clave .....   | 195        |
| Reflexiones de la socialización .....  | 199        |
| <b>SINTESIS CURRICULAR .....</b>   | <b>203</b> |

## ÍNDICE DE TABLAS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Tabla 1.</b> Fases de la lectura .....  | 48  |
| <b>Tabla 2.</b> Matriz de categorías previas .....   | 58  |
| <b>Tabla 3.</b> Penta dimensionalidad.....   | 60  |
| <b>Tabla 4.</b> Informantes clave .....  | 67  |
| <b>Tabla 5.</b> Fases de la investigación.....   | 72  |
| <b>Tabla 6.</b> Codificación de grupos en estudio para entrevistas .....   | 79  |
| <b>Tabla 7.</b> Categorización del informante, docente de básica primaria (DBP001) .....   | 83  |
| <b>Tabla 8.</b> Subcategorías y categorías individuales del informante DBP001 .....  | 89  |
| <b>Tabla 9.</b> Categorización del informante, docente directivo rural (DDROO2) .....  | 93  |
| <b>Tabla 10.</b> Subcategorías y categorías individuales del informante DDR002. ....   | 102 |
| <b>Tabla 11.</b> Categorización del informante, madre de familia (MDF003) .....  | 106 |
| <b>Tabla 12.</b> Subcategorías y categorías individuales del informante MDF003. ....   | 113 |
| <b>Tabla 13.</b> Categorización del informante, estudiante básica primaria (EBP004) .....  | 117 |
| <b>Tabla 14.</b> Subcategorías y categorías individuales del informante, estudiante de básica primaria (EBP004) .....                              | 121 |
| <b>Tabla 15.</b> Organización de categoría apriorística, “prácticas pedagógicas”, por informante .....   | 126 |
| <b>Tabla 16.</b> Matriz de subcategorías y categorías emergentes obtenidas de un segundo proceso de abstracción por técnica de triangulación ..... | 128 |
| <b>Tabla 17.</b> Organización de categoría apriorística, “aprendizaje en contexto rural” por informante .....                                      | 130 |
| <b>Tabla 18.</b> Matriz de subcategorías y categorías emergentes obtenidas de un segundo proceso de abstracción por técnica de triangulación ..... | 131 |
| <b>Tabla 19.</b> Organización de categoría apriorística, “comprensión lectora e historia local” por informante .....                               | 133 |
| <b>Tabla 20.</b> Matriz de subcategorías y categorías emergentes obtenidas de un segundo proceso de abstracción por técnica de triangulación ..... | 135 |
| <b>Tabla 21.</b> Triangulación de la información .....   | 139 |
| <b>Tabla 22.</b> Triangulación de la información .....   | 142 |
| <b>Tabla 23.</b> Triangulación de la información .....   | 146 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| <b>Figura 1.</b> Categoría emergente .....  | 129 |
| <b>Figura 2.</b> Resumen de la categoría emergente .....                              | 133 |
| <b>Figura 3.</b> Resumen de categoría emergente .....                                 | 136 |
| <b>Figura 4.</b> Categoría emergente por triangulación .....                          | 142 |
| <b>Figura 5.</b> Categoría emergente por triangulación .....                          | 146 |
| <b>Figura 6.</b> Categoría emergente por triangulación .....                          | 150 |
| <b>Figura 7.</b> Teoría de la pedagogía situada para la comprensión lectora .....     | 156 |
| <b>Figura 8.</b> Componentes de la pedagogía situada para la comprensión lectora..... | 159 |
| <b>Figura 9.</b> Componente 1 de la teoría .....                                      | 162 |
| <b>Figura 10.</b> Componente 2 de la teoría .....                                     | 163 |
| <b>Figura 11.</b> Componente 3 de la teoría .....                                     | 163 |
| <b>Figura 12.</b> Articulación de los componentes. ....                               | 165 |
| <b>Figura 13.</b> Resumen de la articulación de los componentes.....                  | 166 |
| <b>Figura 14.</b> Introducción a la socialización de la teoría .....                  | 170 |
| <b>Figura 15.</b> Socialización de la teoría .....                                    | 175 |
| <b>Figura 16.</b> Reflexión de la presentación de la teoría.....                      | 176 |
| <b>Figura 17.</b> Socialización de la teoría con algunos docentes de El Castillo..... | 178 |



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL  
LIBERTADOR INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DESDE LA HISTORIA LOCAL EN  
CONTEXTOS RURALES: UNA VISIÓN DESDE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS  
INNOVADORAS.**

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

Autor: José Ramiro Moncada Cardona.

Tutora: Dra. Ginete Serrano Madera.

**RESUMEN**

El estudio tuvo como propósito construir un marco teórico sobre el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora en contextos rurales, a partir del conocimiento de la historia local, reconociendo la lectura como un proceso complejo que se fortalece cuando los contenidos escolares se articulan con la cultura y las experiencias del territorio. La fundamentación teórica se apoyó en el constructivismo de Piaget (1950), la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) y el aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner (1960), enfoques que resaltan el papel del entorno, la interacción y la experiencia previa en la construcción del aprendizaje. La investigación se desarrolló desde un paradigma pospositivista interpretativo, con enfoque cualitativo y método fenomenológico-hermenéutico orientado por Miguélez (1998), lo que permitió interpretar las experiencias lectoras en sus dimensiones simbólicas y contextuales, empleando la historia local como recurso pedagógico. El trabajo se realizó en tres establecimientos educativos rurales del municipio de El Castillo, Meta, con la participación de un directivo docente, una maestra de aula, una madre de familia y un estudiante. En coherencia con el enfoque cualitativo, la información se recolectó mediante el instrumento de las entrevistas en profundidad, apoyadas en la técnica del guion flexible, lo que permitió comprender de manera situada y ética las percepciones, vivencias y significados asociados al acto de leer. El análisis se efectuó a través de procesos de categorización, estructuración, triangulación, contrastación y teorización, siguiendo el modelo de Martínez (1998), permitiendo interpretar los hallazgos desde su dimensión sociocultural y proyectarlos como un aporte al diseño de prácticas pedagógicas innovadoras orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora desde la historia local.

**Descriptor.** Comprensión lectora, contexto rural, historia local, innovación, prácticas pedagógicas.

## INTRODUCCIÓN

En los contextos rurales colombianos, la comprensión lectora continúa siendo una de las habilidades fundamentales con mayores desafíos pedagógicos. Las pruebas estandarizadas, los informes institucionales y la experiencia cotidiana de los docentes evidencian que, a pesar de los esfuerzos estatales por fortalecer los métodos de lectura y escritura en la formación básica primaria, los resultados siguen siendo limitados en territorios donde la diversidad cultural, la dispersión geográfica y las condiciones socioeconómicas demandan estrategias diferenciadas. A ello se suma la persistente aplicación de modelos pedagógicos homogéneos, descontextualizados y centrados en la decodificación de signos lingüísticos, que no reconocen la riqueza epistemológica de las comunidades rurales ni las particularidades de sus prácticas comunicativas.

Estos enfoques reduccionistas han provocado una desconexión entre la escuela y la vida, entre los contenidos que se enseñan y la realidad que los estudiantes habitan. La lectura, en muchos casos, se presenta como un acto mecánico, alejado de la construcción de sentido y desligado de los saberes locales, las historias comunitarias y los relatos del territorio. En consecuencia, la comprensión lectora pierde su potencia transformadora y crítica, al ser tratada como una competencia meramente instrumental y evaluable, sin considerar su dimensión cultural, social y política. Desde esta preocupación, surge la urgencia de repensar los métodos de instrucción y aprendizaje de la lectura en clave situada, crítica e intercultural, donde leer no sea únicamente interpretar textos escritos, sino también leer el mundo, la historia y el entorno.

En este escenario, la actual investigación doctoral se propone generar un constructo teórico fundado en el juicio de aprendizaje de la comprensión lectora, basado en el conocimiento de la historia local y nutrido por prácticas pedagógicas innovadoras desarrolladas en escuelas rurales del municipio de El Castillo Meta. Este propósito surge de un trabajo prolongado con comunidades educativas rurales, donde se ha evidenciado que la historia local no solo permite fortalecer la comprensión de los textos, sino que también activa la memoria colectiva, la expresión de las raíces colectivas y el vínculo identitario con la comunidad, aspectos clave para una lectura significativa y comprometida con el entorno. Se parte del reconocimiento de que el acto de leer no se

limita al plano cognitivo, sino que constituye una experiencia compleja y situada, que se enriquece al dialogar con las narrativas, los lenguajes y los referentes simbólicos del contexto.

Este planteamiento se alinea con los marcos teóricos del constructivismo de Jean Piaget (1950), quien concibe el entendimiento como una reconstrucción activa del sujeto, a partir de su interacción con el entorno; la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), que destaca el papel mediador del lenguaje y la cultura en el desarrollo cognitivo; y el aprendizaje por descubrimiento de Bruner (1960), que subraya la importancia de la experiencia y la exploración en la construcción del conocimiento.

Ahora bien, desde el enfoque metodológico, la investigación se desarrolla dentro de un marco pospositivista interpretativo, desde el cual se reconoce que el conocimiento no es absoluto ni neutro, sino construido intersubjetivamente en contextos específicos. Por ello, se adopta un enfoque cualitativo con un método fenomenológico hermenéutico, que permite comprender la experiencia de los sujetos en su complejidad, desde la interpretación profunda de sus vivencias, significados y sentidos atribuidos. Este enfoque se apoya en la perspectiva de Martínez (1998), quien plantea que la comprensión de lo humano requiere de una mirada holística, dialógica y transdisciplinar, capaz de abordar la riqueza simbólica y la densidad ética de los procesos educativos.

El trabajo de campo se destaca aborda en tres establecimientos educativos rurales del municipio de El Castillo Meta, una región marcada por el conflicto armado, la dispersión territorial y una fuerte tradición oral. Los actores participantes son un directivo docente, una docente de aula, una madre de familia y un estudiante de educación básica primaria; fueron seleccionados por su experiencia en la promoción de la lectura y su vínculo con la comunidad. Las técnicas de recolección de información incluyen entrevistas en profundidad, con el fin de captar las percepciones, narrativas y prácticas que configuran el proceso de comprensión lectora en estos contextos.

En suma, esta investigación doctoral se propone no solo generar un marco teórico que dé cuenta del aprendizaje de la comprensión lectora desde la historia local, sino también ofrecer elementos para la transformación pedagógica de las escuelas rurales, reconociendo sus potencialidades, resistencias y saberes. Leer en el campo, desde el

campo y para el campo, se convierte así en un acto político y pedagógico de resistencia, que reivindica la voz de las comunidades rurales como sujetos activos del conocimiento.

Momento I. Contextualización del fenómeno de estudio, esta primera parte aborda el contexto sociocultural y pedagógico en el que se enmarca la investigación. Se expone el problema central que da origen al estudio, vinculado a la comprensión lectora como una práctica situada en entornos rurales. A partir de ello, se formulan los propósitos que orientan el trabajo investigativo y se plantea una justificación crítica, en la que se defiende la necesidad de construir un enfoque alternativo que resignifique la lectura más allá de su dimensión técnica, articulándola con los saberes del territorio y las memorias locales.

Momento II. Fundamentos teóricos, en esta sección se presenta un recorrido por estudios previos que han abordado problemáticas relacionadas con la comprensión lectora y su desarrollo, destacando la relevancia de enfoques centrados en el contexto y la cultura. Se encajan los marcos conceptuales que sustentan la investigación, con base en autores como Piaget, Vygotsky, Bruner, Maldonado y Piñero Martín, quienes desde distintos enfoques constructivismo, teoría sociocultural y pedagogía situada permiten abordar categorías como comprensión lectora, saber local, prácticas pedagógicas innovadoras, desarrollo del lenguaje y lectura crítica. Se reflexiona, además, sobre el papel de la oralidad y las experiencias de vida como mediaciones para el aprendizaje de la lectura en territorios rurales.

Momento III. Perspectiva metodológica, aquí se expone el andamiaje metodológico que guía el estudio. Se define el paradigma pospositivista interpretativo y el enfoque cualitativo de corte fenomenológico hermenéutico, fundamentado en la propuesta de Martínez (1998). Se describen los criterios de selección de los informantes clave una docente, un directivo, una madre de familia y un estudiante. El estudio se aborda en tres instituciones rurales, así como las herramientas empleadas para la obtención de los hallazgos (entrevistas semiestructuradas). También se detallan los procedimientos de análisis, tales como teorización, categorización, estructuración, triangulación, contrastación, con criterios de calidad propios de la exploración cualitativa.

Momento IV. Comentarios de los hallazgos, en esta parte se analizan los aciertos obtenidos a partir de las voces de los actores educativos. Se interpretan los sentidos que los participantes atribuyen a la lectura, revelando cómo las prácticas escolares suelen

limitar la comprensión lectora a momentos específicos del currículo, mientras que, en la cotidianidad, emergen formas espontáneas de lectura cuando el texto se conecta con la vida. Se evidencian tensiones entre la práctica pedagógica tradicional y el uso de recursos que capturan el interés de los estudiantes, como las tecnologías o las narrativas locales. La historia del territorio, al ser incorporada en las actividades escolares, se revela como un detonante para una comprensión más profunda y significativa.

Momento V. Reflexiones teóricas y pedagógicas, esta sección está dedicada a la resignificación de la enseñanza de la lectura desde una mirada crítica y propositiva. El análisis permite cuestionar los métodos tradicionales de alfabetización y propone una transformación en las prácticas docentes, en coherencia con las realidades actuales. Se plantea que trabajar con el desarrollo de la comprensión lectora desde la historia local exige metodologías flexibles, sensibles al entorno, que reconozcan la lectura como una práctica viva, dialógica y cultural. Así, se abre paso a una pedagogía que rescata la memoria colectiva y desafía los modelos hegemónicos de enseñanza.

Momento VI. Resignificación epistémica de la práctica educativa, el cierre del documento ofrece una reflexión epistémica a cerca de las experiencias de lectura y escritura como procesos que deben ser profundamente situados. Se cuestiona el uso exclusivo de libros de texto tradicionales y se insiste en la necesidad de incorporar prácticas que respondan a las necesidades actuales, sin desconocer las habilidades motoras, cognitivas y afectivas necesarias para leer y escribir. Se enfatiza la importancia de diseñar actividades contextualizadas, que inviten al estudiante a reconocerse en los relatos del territorio, al tiempo que fortalecen su participación activa en la construcción del conocimiento.

En conjunto, esta estructura busca que el lector perciba que la comprensión lectora y en general los procesos de alfabetización no pueden desligarse del contexto histórico, social y cultural de quienes aprenden. Así, la investigación defiende que las prácticas pedagógicas, los saberes comunitarios, los enfoques no tradicionales y la mediación de la historia local constituyen un entramado indispensable para formar lectores críticos, autónomos y comprometidos con su realidad. Leer en el campo es también leer el mundo: un acto político, ético y pedagógico que dignifica la palabra y la experiencia del otro.

## MOMENTO I

### SITUACIÓN DE ESTUDIO

En este apartado se aborda la didáctica de la comprensión lectora dentro del contexto de estudio y con ello se destacan los retos que se pueden llegar a enfrentar, en los diferentes procesos y situaciones propias de las zonas rurales. Se establecen los interrogantes que orientan el desarrollo de esta investigación y se presenta el análisis de la situación con el ánimo de buscar medidas de solución que permitan mejorar la comprensión lectora desde lo local. Asimismo, se visualiza el camino de la formulación del propósito general y específicos con el fin de alcanzar una educación rural más eficiente y aterrizada a las necesidades particulares por medio del conocimiento obtenido de los estudiantes mediante la interpretación acertada de lo que lee.

La educación es esencial para moldear la comprensión del mundo, las relaciones y el futuro. Al satisfacer las necesidades fundamentales, permite no solo sobrevivir, sino también crecer, pertenecer y contribuir creativamente a la sociedad. De allí que la educación atiende los procesos de enseñanza y aprendizaje más ajustados a estas nuevas formas de sentir, pensar que correspondan a la realidad. Vanegas (2007) aduce que la educación implica una perspectiva sobre el mundo y la vida, una visión sobre la mente, el conocimiento y una manera de pensar. También abarca una idea del futuro y una forma de satisfacer las necesidades humanas, como la esperanza de vivir con seguridad, de pertenecer, de conocerse a sí mismo y de crear y producir (p. 5). Asimismo, León (2017) la define como “como un proceso humano y cultural complejo. Para establecer su propósito y su definición es necesario considerar la condición y naturaleza del hombre y de la cultura en su conjunto”. (p. 3).

En este proceso se toma en cuenta cómo aprende el ser humano, y lo significativo que resulta su trascendencia fuera del aula, es decir en el contexto social y cultural. Para llevar a cabo el proceso educativo toma en cuenta muchas teorías, entre ellas las que más resuenan en la actualidad la de Piaget, Ausubel, Vygotsky, y Bruner. Estas teorías de aprendizaje ofrecen marcos esenciales para comprender y transformar la educación en contextos urbanos y rurales, al reconocer la participación protagónica del educando en el desarrollo de sus propios saberes. Ya Ausubel (2017) afirmaba, el conocimiento previo del estudiante constituye la variable decisiva en el proceso de aprendizaje, el

saber del estudiante no se reduce al conocimiento formal, sino que también incluye aquello que ha construido a través de sus vivencias.

Dentro de este propósito educativo se circunscribe un organismo muy importante como lo es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) quien habla de una educación fundamentada en los "cuatro pilares del aprendizaje": conocer, hacer, ser y convivir. Aprender a conocer, se refiere no solamente a cómo adquirir conocimientos, sino también a cómo seleccionar los conocimientos que deben adquirirse, El aprender a hacer está muy relacionado con lo anterior, y se refiere a cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos. Aprender a convivir es uno de los objetivos principales que debe plantearse la educación contemporánea- Por último, Aprender a ser se refiere a la necesidad de que la educación estimule a cada individuo a dotarse de un pensamiento autónomo y crítico, que le permita determinar por sí mismo qué hacer en las diferentes circunstancias de la vida.

En este sentido, Barragán (2019) sostiene que, "aprender a conocer" se convierte en la llave que abre las puertas del entendimiento, donde la curiosidad se transforma en la chispa que enciende el fuego del descubrimiento. "Aprender a hacer" lleva a la praxis, a la aplicación concreta de lo aprendido, donde el conocimiento cobra vida y se convierte en acción.

"Aprender a vivir juntos" es, quizás, el desafío más grande de nuestro tiempo. En un mundo marcado por la diversidad y la interdependencia, la educación debe ser el puente que une, que enseña a respetar y valorar las diferencias y que fomenta la construcción de una sociedad más justa y pacífica. La comprensión lectora en el contexto rural se relaciona con los pilares de la educación de la UNESCO, permitiendo a los estudiantes conocer, aplicar lo aprendido en su vida diaria, fortalecer Su identidad y fomenta la convivencia. Así, la lectura se convierte en una herramienta clave para su desarrollo integral en las zonas rurales, visibilizando los procesos.

“Aprender a ser” invita a la reflexión más profunda: la educación debe ser un proceso que nos guíe en la búsqueda de nuestra identidad, en la construcción de nuestra autonomía, y en la realización plena de nuestro potencial como seres humanos. Así, bajo la guía de la UNESCO, se entiende que el aprendizaje es un acto que trasciende las

aulas y se extiende a todos los rincones de la vida. Es un viaje continuo, una búsqueda incansable del conocimiento, del ser y del estar en el mundo (p11-17).

Dentro de estos cuatro pilares gira todo el conocimiento los cuales le permiten al discente que aprende a observar y resolver situaciones de la vida diaria. Es dentro de estos cuatros pilares que emerge lo concerniente a la lectura y escritura como parte de las competencias lingüísticas a desarrollar (hablar, escuchar, leer y escribir).

Sin duda que estas habilidades son fundamentales para el desarrollo personal, académico y social. Siendo la competencia de escuchar (comprensión oral): es la capacidad de recibir, interpretar y comprender mensajes orales. Implica atención, discriminación auditiva, análisis de ideas y comprensión del tono, intención y contexto del hablante. La de Hablar (expresión oral): se refiere a la habilidad para expresar ideas, sentimientos y opiniones de manera clara, coherente y pertinente. Incluye el uso adecuado del lenguaje, la pronunciación, el vocabulario y la estructuración lógica del discurso. La de Leer (comprensión lectora): es la capacidad para interpretar y comprender textos escritos, esta abarca desde la decodificación básica hasta la lectura crítica y reflexiva, permitiendo al lector construir significados, inferir, comparar, analizar y emitir juicios sobre lo leído.

Por último, la de Escribir (expresión escrita), la cual consiste en la capacidad para producir textos escritos coherentes, cohesionados y adecuados a diversas intenciones comunicativas y contextos. Implica el dominio de la ortografía, la gramática, el vocabulario y la organización textual. Además de estas, en contextos educativos actuales también se consideran otras habilidades relacionadas, como: *la argumentación*: sustentar ideas con razones válidas, *la interpretación de signos no verbales*: como gestos, imágenes, sonidos, *la interacción digital*: comunicarse de manera efectiva en entornos virtuales. Estas habilidades son interdependientes y se desarrollan de forma integrada, favoreciendo el pensamiento crítico, la autonomía y la participación activa en la sociedad.

Cabe acotar que en lo referente a la habilidad de leer según Solé (1992) afirma que, la comprensión lectora no es un acto mecánico de decodificación, sino un proceso cognitivo complejo mediante el cual el lector construye significados a partir de la interacción entre el texto, sus conocimientos previos y el contexto en el que se lee.

Concibe la lectura como una actividad intencional, orientada por objetivos claros. El lector competente no solo lee palabras, sino que anticipa, infiere, verifica, evalúa y regula su comprensión de manera constante. Todo indica que el acto de leer y por consiguiente comprender no solo es un acto individual profundamente ligado a la forma de pensar y percibir el mundo, sino también un acto social y colectivo. ya que leer implica interpretar la realidad desde la subjetividad de cada lector donde se reconoce tanto la dimensión colectiva como la íntima claves para crear experiencias lectoras significativas, en todos los contextos. De acuerdo a Jiménez (2013)

la comprensión lectora es un proceso complejo que implica mucho más que descifrar palabras; se construye a partir de las experiencias previas, emociones, motivaciones y habilidades cognitivas del lector. Diversos autores coinciden en que es una actividad influida por factores psicolingüísticos, afectivos y sociales y que exige interpretar el texto más allá de su significado literal. Aunque no hay una definición única, se reconoce su carácter multidimensional. Además, se diferencia de la competencia lectora, ya que no son términos equivalentes, aunque a menudo se usen de manera relacionada (p.5).

Como lo indica la cita anterior la lectura es una habilidad básica en el desarrollo social que determina el éxito no solo académico, sino que permite a los a los individuos enfrentar los desafíos que le impone una sociedad cada vez más globalizada, que exige que sus miembros tengan una competencia lectora comprensiva que le facilite extraer la información principal de los textos con los que tiene contacto y desde ahí, construir sus conocimientos para adaptarse mejor al medio que le rodea. Con ello, se puede indicar que, la lectura propicia el pensamiento reflexivo, dispuesto para el análisis, esfuerzo, concentración, recreación, goce y disfrute, entre muchas otras posibilidades donde esté presente la creatividad como fuente de vida. Asimismo, otra habilidad de Escribir es producir textos coherentes y adecuados a diversas intenciones comunicativas mediante un proceso recursivo de planificación, redacción y revisión. Implica dominar la gramática, la ortografía y considerar al lector y el contexto. Hoy, ambas destrezas se entienden como competencias transversales vinculadas al pensamiento crítico, la alfabetización digital y la comunicación multimodal, potenciando la autonomía y la participación del estudiante en su comunidad. Estas habilidades son interdependientes y se desarrollan de forma integrada.

Por eso la enseñanza de la lengua no solo abarca gramática y decodificación, sino también interpretación crítica, producción creativa y expresión, promoviendo una

actitud diatriba y reflexiva. La enseñanza de la lengua debe enfocarse en la adquisición de habilidades comunicativas como las capacidades que permiten a una persona comprender, expresar, interpretar y participar eficazmente en diversos actos de comunicación, tanto de forma oral como escrita. Cabe acotar que tanto el desarrollo del pensamiento lógico, así como el área de lenguaje son fundamentales en la educación, esta segunda va más allá de destrezas sistemáticas y se convierte en el eje central que forma el pensamiento, la identidad y la capacidad de interacción en el mundo, por lo que el currículo actual reconoce al lenguaje como una herramienta poderosa que construye realidades y conecta con todas las áreas del saber, es decir como un eje transversal.

Entendiendo que un eje transversal se concibe como un componente temático o formativo que atraviesa e integra todas las áreas del currículo, aportando una visión holística y coherente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Su finalidad es fortalecer valores, actitudes y competencias fundamentales que no pertenecen exclusivamente a una asignatura, pero que son esenciales para la formación integral de los estudiantes, ya que permite contextualizar el conocimiento, fomentar la reflexión crítica y promover el compromiso ciudadano, que se abordan de manera continua y articulada en diversas experiencias pedagógicas.

La lectura, integrada en el proceso de enseñanza, permite al docente transmitir no solo contenido, sino también pasión y curiosidad. Cada texto seleccionado conecta al autor con el lector y el pasado con el presente, fomentando una cultura de lectura que va más allá del aula. El docente debe ser experto en la selección de obras que inspiren y desafíen a los estudiantes, eligiendo textos que resuenen con sus inquietudes. Además, actúa como facilitador en la interpretación, guiando a los estudiantes en el análisis y fomentando un ambiente de diálogo y reflexión.

Este enfoque comunicativo convierte la lectura en un acto de empoderamiento, equipando a los estudiantes con herramientas para navegar el mundo contemporáneo. Así, el docente se convierte en un artífice de la comprensión y apreciación literaria, cultivando no solo habilidades técnicas, sino también una pasión duradera por el conocimiento. La lectura, guiada por el docente, se revela como una aventura continua que invita a los estudiantes a explorar y cuestionar su lugar en el universo del saber.

En este contexto, las prácticas innovadoras a nivel mundial juegan un rol fundamental ya que, con el empleo de la lectura digital, los clubes y círculos de lectura, los proyectos colaborativos se integran de manera natural a un enfoque pedagógico que concibe la lectura como un acto de empoderamiento. Estas estrategias no solo responden a problemáticas del aprendizaje, sino que también fortalecen el rol del docente como guía y mediador, capaz de despertar en los estudiantes una pasión duradera por el conocimiento. Con el respaldo de políticas educativas que provean recursos y formación, se consolida un ambiente en el que la lectura se convierte en una aventura transformadora que motiva, forma y conecta a los estudiantes con el mundo.

Se agrega que las prácticas innovadoras de acuerdo a Altopiedi M (2010) en el ámbito educativo asocia la innovación con la identificación de necesidades o problemas específicos en la enseñanza. Desde esta perspectiva, el concepto se delimita, ya que no se refiere simplemente a una novedad, sino a una respuesta orientada a resolver dificultades concretas detectadas en la práctica pedagógica. Por tanto, la innovación implica introducir cambios que inciden de manera directa y específica en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula.

Así, el hecho de leer se convierte en un puente que alimenta la curiosidad y el deseo de aprender en un mundo interconectado donde el lector pone en práctica la metacognición para generar nuevos conocimientos desde lo personal y lo social. Este proceso lleva a contemplar que la lectura alberga una triple dimensión como: objetivo de conocimiento en sí mismo, instrumento de conocimiento, y como medio de gozo y distracción, significa que su presencia en las aulas de clases. Con respecto a la primera dimensión, aprender a leer quiere decir aprender a comprender lo que se lee, es decir inscribir la lectura en un contexto significativo, lo que implica desmitificarla y flexibilizar en cada situación concreta y abordarla sin ningún prejuicio.

Abordarla de esta manera permite enlazarla dentro de un contexto rural. Partiendo de lo sostiene Boisier (2001) sobre la ruralidad, concebida como un espacio socialmente construido, donde convergen prácticas productivas, relaciones culturales, formas de organización comunitaria y sentidos de pertenencia que dan significado a la vida en el territorio. Esta definición supera la visión reduccionista de lo rural como atraso o periferia, y lo reconoce como un territorio vivo, con saberes propios y capacidad de transformación.

En el caso de esta investigación la ruralidad se extiende a la educación rural, la cual es considerada como aquella que se da en comunidades, por lo general rurales y apartadas que se adaptan a necesidades particulares. Ella se enfoca en adaptar el aprendizaje a las necesidades de los estudiantes en áreas no urbanas, integrando la vida diaria y promoviendo el respeto por el entorno y las costumbres locales. Este concepto fue impulsado por Agustín Nieto Caballero (2022) en Colombia, y tiene múltiples interpretaciones. Mientras algunos sostienen que ya no existe, otros la asocian con programas como Escuela Nueva. En términos generales, la educación rural se refiere a las escuelas ubicadas fuera de las zonas urbanas, aunque este concepto suele usarse principalmente con fines administrativos, dividiendo la educación en urbana y rural sin ofrecer directrices pedagógicas claras.

Hablar de educación rural en algunas ocasiones conlleva a una dualidad en el hecho educativo pues de manera casi que inmediata conduce a que existe una educación urbana donde una es más aventajada que la otra, así por ejemplo en las ciudades hay mayor acceso a recursos literarios, y materiales de lectura mientras que, en las áreas rurales, los recursos son muy escasos y no prioritarios que afectan sin duda el desarrollo de la lectura. Por ello en Colombia, los bajos niveles de lectura, especialmente en zonas rurales, siguen siendo un reto, aunque existen esfuerzos gubernamentales y comunitarios para mejorar la alfabetización. Sin embargo, evaluaciones como la del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes, PISA revelan que el 50% de los estudiantes no alcanza los niveles esperados. De Zubiría (2019) es enfático en señalar que “la lectura crítica, implican establecer vínculos con el análisis del discurso” (p. 5). Esto tiene una connotación en todos los campos del conocimiento y a pesar de las advertencias, se sigue haciendo caso omiso en las maneras de enseñar.

Es pertinente listar algunos aspectos que influyen de manera directa e indirecta con esta realidad que afecta la calidad educativa de los estudiantes atendidos y haciendo hincapié en los procesos de comprensión de la lectura, se hace más elocuente al citar a Soto (2017), donde señala que, a pesar de los esfuerzos de las políticas públicas destinadas a las zonas rurales, que ofrecen una oportunidad para mejorar el acceso al

conocimiento en estas comunidades, la realidad en estos sectores rurales presenta desafíos significativos.

Las condiciones contextuales, como la falta de infraestructura básica, por ejemplo, el acceso irregular a la energía eléctrica, impactan directamente la implementación de experiencias didácticas innovadoras para la enseñanza de la comprensión lectora. Si bien los educadores emplean estrategias motivadoras e interactivas para fomentar el gusto por la lectura y el pensamiento crítico, estas pueden verse limitadas en entornos donde los recursos tecnológicos y las condiciones mínimas para su aplicación aún no están garantizados. Así, se pone visible la necesidad de atender las brechas estructurales para hacer viable una pedagogía verdaderamente transformadora donde las dificultades en el aprendizaje se vean subsanadas.

Teniendo en cuenta los entornos, independiente si son rurales o urbanos, para la pedagoga Isaza (2002), las dificultades en el aprendizaje están relacionadas con aspectos didácticos, incluyendo las estrategias de enseñanza, el conocimiento de los docentes, las metodologías utilizadas y un sistema escolar y curricular que no logra realizar las adaptaciones necesarias para satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes. Términos como no segregación, currículo pertinente, currículo para todos y adaptaciones curriculares son característicos de este enfoque.

Ahora bien, hablar de currículo o adaptaciones curriculares resulta relevante y más si se aborda desde lo rural; el currículo colombiano en contextos rurales se concibe como un proceso flexible, contextualizado y participativo, orientado a la formación integral de los estudiantes y al reconocimiento de la diversidad cultural, social y territorial del país. Desde el marco normativo, la Ley 115 de 1994 define el currículo como el conjunto de criterios, planes, metodologías y procesos que contribuyen al desarrollo del educando y a la construcción de la identidad cultural, principio que adquiere especial relevancia en lo rural, donde el territorio, la cultura campesina y los saberes locales se constituyen en referentes fundamentales del aprendizaje. Esta visión es reforzada por el Decreto 1860 de 1994, al otorgar autonomía a las instituciones educativas para adaptar el currículo a su contexto sociocultural, promoviendo la participación comunitaria y la flexibilización de tiempos, contenidos y estrategias pedagógicas.

En coherencia con ello, el currículo rural colombiano se ha apoyado en enfoques como Escuela Nueva Activa, impulsado por el Ministerio de Educación Nacional, el cual propone una educación centrada en el estudiante, con metodologías activas, trabajo multigrado y una estrecha articulación entre la escuela y la vida comunitaria. Como señala Vicky Colbert (2006), este modelo reconoce al estudiante rural como sujeto activo de aprendizaje y vincula el currículo con la realidad social, cultural y productiva del territorio. Desde una perspectiva crítica, Magendzo (2003) concibe el currículo como un proyecto cultural y ético que debe dialogar con la realidad del estudiante y contribuir a la transformación de su contexto, superando visiones homogenizantes que desconocen la diversidad rural.

Así el currículo en lo rural integra la historia local, los saberes comunitarios, las prácticas productivas, la memoria colectiva y el cuidado del entorno, articulándose con enfoques de educación para la paz, sostenibilidad, identidad cultural y ciudadanía. En palabras de Borda (1987), la educación rural debe partir de la realidad concreta del campesino y de su relación histórica con la tierra. Desde esta perspectiva, el currículo rural no es una versión reducida del currículo urbano, sino una propuesta educativa diferenciada, orientada a la equidad, la permanencia escolar y la construcción de proyectos de vida dignos en el campo, reconociendo los ritmos de aprendizaje, las condiciones territoriales y la riqueza cultural de las comunidades rurales. Dentro de esta mirada curricular referente a la educación se abre un abanico de posibilidades para el fortalecimiento de los saberes culturales, el saber propio como parte de la historia local que se inserta en un gran imaginario donde la cultura se hace presente, entendiendo por cultura de acuerdo a Altieri (2001), como el conjunto de conocimientos, creencias, valores, costumbres, lenguajes, símbolos, normas, prácticas y formas de vida que comparten y transmiten los miembros de una sociedad. No solo abarca manifestaciones artísticas o intelectuales, sino también los modos cotidianos de relacionarse, producir, pensar y sentir. La cultura es aprendida, compartida y dinámica, adaptándose con el tiempo y diferenciándose según el contexto histórico, social y geográfico.

Frente a ello, y el tema que se está desarrollando en la investigación sobre el desarrollo de la comprensión lectora emerge la necesidad de resignificar la enseñanza de la lectura en contextos rurales, incorporando prácticas que reconozcan la historia local

como punto de partida para una pedagogía más cercana, significativa y transformadora. Integrar relatos, tradiciones, testimonios y saberes propios del territorio no solo fortalece el sentido de identidad y pertenencia, sino que permite a los estudiantes leer el mundo desde su realidad, y no desde discursos ajenos o lejanos. Bajo esta mirada la comprensión lectora se convierte en un acto profundo de interpretación del entorno y de sí mismos, un ejercicio de reconstrucción de la memoria colectiva y de posicionamiento frente a su historia y su futuro.

En áreas rurales, la lectura fortalece la identidad cultural y el tejido social, impulsando un aprendizaje transformador y el respeto por la convivencia. Es importante destacar a Aznárez (s. f.), donde define que la lectura, en primer lugar, es un fenómeno social y cultural. Sin embargo, al estar profundamente enraizada en nuestra cultura, forma parte de nuestro pensamiento y de nuestra manera de entender el mundo. Por lo tanto, también se convierte en un fenómeno individual que, en muchas ocasiones, hemos interiorizado de manera natural.

Entonces, la lectura es un fenómeno social y cultural que se construye en comunidad, pero también es un acto individual profundamente ligado a nuestra forma de pensar y percibir el mundo. Aunque muchas veces se naturaliza, leer implica interpretar la realidad desde la subjetividad de cada lector. Reconocer esta doble dimensión colectiva e íntima es clave para crear experiencias lectoras significativas, especialmente en contextos rurales donde la palabra ha sido históricamente invisibilizada.

Por ello la didáctica de la comprensión lectora es fundamental en la educación porque sustenta el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes. Más que una simple decodificación de palabras, la lectura es un proceso activo que requiere interacción crítica con el texto. Los docentes deben emplear estrategias metacognitivas y un enfoque interdisciplinario para guiar a los estudiantes en este proceso, adaptando las técnicas a las necesidades individuales y generar un ambiente que promueva la curiosidad y el diálogo es crucial para fomentar una comprensión profunda y significativa, transformando a los estudiantes en pensadores críticos y reflexivos.

En conjunto, el desarrollo de una comprensión profunda en los estudiantes depende tanto de las metodologías empleadas por los docentes como de una estructura curricular que valore la diversidad, promueva la identidad y oriente hacia una formación

integral. Por eso el currículo de Colombia es esencial ya que uno de sus objetivos principales es desarrollar una educación integral y de calidad para todos, por eso es inclusivo y flexible, permitiendo a los docentes adaptar las enseñanzas a sus comunidades. lo que conlleva a un desarrollo académico enlazado con valores como la paz y el respeto por la diversidad cultural, ayudando a los estudiantes a conectar con su identidad y entorno.

Así, el currículo se convierte en un camino para formar ciudadanos críticos y comprometidos con el bienestar del país. El contexto de estudio en Colombia es diverso y está influenciado por su riqueza cultural y geográfica. En las ciudades, los estudiantes cuentan con más recursos y tecnologías, mientras que en las zonas rurales enfrentan retos como la falta de infraestructura. Sin embargo, en ambas realidades, hay un fuerte deseo de aprender. Los docentes, comprometidos con su labor, buscan innovar y adaptar sus métodos para enfrentar estos desafíos. Así, este contexto refleja tanto las dificultades como la resiliencia y la esperanza de construir un futuro mejor a través de la educación.

En respuesta a ello, es pertinente destacar que Reina (2010), subraya que el reto consiste en reconsiderar la didáctica de la comprensión lectora para dejar atrás los enfoques y conceptos tradicionales que se centran en aspectos como la descodificación, la literalidad, la memorización y la repetición. Es fundamental adoptar métodos nuevos y adecuados para la adquisición y el desarrollo de la lectura, con el fin de facilitar el acceso al conocimiento, mejorar el procesamiento de la información, potenciar la comunicación y fomentar el pensamiento creativo, crítico y reflexivo.

En Colombia, los maestros son fundamentales en el fomento de la lectura. En las aulas, no solo enseñan habilidades, sino que también despiertan la curiosidad por los libros. En entornos urbanos, utilizan tecnologías y actividades creativas para atraer a los estudiantes, mientras que en las zonas rurales enfrentan el reto de inspirar a los niños con recursos limitados, a menudo a través de la narración oral y la conexión con tradiciones locales. Así, los docentes de zonas rurales se convierten en guías que nutren el amor por lo que leen, ayudando a los estudiantes a descubrir nuevos mundos y comprender mejor su realidad.

La tensión entre la labor comprometida de los docentes rurales, que buscan despertar en sus estudiantes el amor por la lectura y los desafíos evidenciados por

diversas investigaciones, que revelan bajos niveles de competencia en lectura y escritura en el contexto colombiano. Se resalta, entonces, la importancia del rol docente en contextos vulnerables, así como la urgencia de fortalecer las estrategias pedagógicas y las condiciones educativas para que ese acompañamiento significativo logre traducirse en un desarrollo efectivo de habilidades lectoras y comunicativas.

A muchos investigadores les ha llamado la atención esta tendencia y se han dado a la tarea de ahondar sobre el tema, es por eso que, Barletta (2013), señala que los estudiantes en Colombia presentan bajos niveles de competencia en lectura y escritura, ya que no logran comprender el mensaje de un texto narrativo aparentemente simple, interpretar información puntual, hacer inferencias, ni establecer comparaciones o diferencias entre el contenido y la estructura de dos textos. Tampoco pudieron expresar una opinión con al menos un argumento de respaldo o redactar una fábula con las características propias del género. Además, muestran deficiencias en ortografía, puntuación, caligrafía y cohesión.

El docente debe superar obstáculos como las brechas entre zonas rurales y urbanas y la falta de acceso a tecnologías, conectando los textos con las experiencias de los estudiantes. Seleccionar textos adecuados es clave para cultivar la lectura como un medio de reflexión crítica y construcción de ciudadanía, integrando la realidad sociopolítica del país y los retos globales en la enseñanza. Por ello el rol del docente en la promoción de la comprensión lectora en Colombia implica equilibrar las exigencias curriculares con las realidades de los estudiantes, formando ciudadanos conscientes y comprometidos con la transformación social del país. En las zonas rurales se convierten en guías que nutren el amor por lo que leen, ayudando a los estudiantes a descubrir nuevos mundos y a comprender mejor su realidad inmediata. No obstante, esta tarea no está exenta de retos. En muchos contextos rurales de Colombia, la enseñanza de la lectura ha estado históricamente marcada por enfoques tradicionales, centrados en la repetición mecánica, la decodificación de palabras y la memorización de contenidos, lo cual ha limitado el desarrollo de habilidades interpretativas, críticas y reflexivas. Esta situación se ve agravada por condiciones estructurales como la falta de recursos, la escasa formación docente en didácticas innovadoras y la ausencia de materiales contextualizados que dialoguen con la vida cotidiana del estudiante rural.

Frente a ello, emerge la necesidad de resignificar la enseñanza de la lectura en tres establecimientos educativos rurales en el municipio de El Castillo Meta, incorporando prácticas que reconozcan la historia local como punto de partida para una pedagogía más cercana, significativa y transformadora. Integrar relatos, tradiciones, testimonios y saberes propios del territorio no solo fortalece el sentido de identidad y pertenencia, sino que permite a los estudiantes leer el mundo desde su realidad, y no desde discursos ajenos o lejanos. En este enfoque, la comprensión lectora se convierte en un acto profundo de interpretación del entorno y de sí mismos, un ejercicio de reconstrucción de la memoria colectiva y de posicionamiento frente a su historia y su futuro.

En el municipio de El Castillo, Meta, la realidad educativa de las zonas rurales se entrelaza con condiciones sociales, históricas y territoriales que inciden de manera directa en los procesos de comprensión lectora de niños, niñas y adolescentes. Las escuelas rurales no solo enfrentan los desafíos propios de la enseñanza multigrado, la dispersión geográfica y la limitada infraestructura, sino que además cargan con las huellas de un contexto marcado por la desigualdad, el conflicto armado, la movilidad constante de las familias y las restricciones en el acceso a bienes culturales.

En muchos hogares, la lectura no hace parte de las prácticas cotidianas. Algunos padres y cuidadores presentan bajos niveles de escolaridad, lo que reduce las posibilidades de acompañamiento lector en casa y limita el contacto temprano de los estudiantes con textos diversos. A esto se suma la escasez de libros, bibliotecas escolares poco dotadas y materiales que, en ocasiones, no dialogan con la historia local, la ruralidad ni las experiencias de vida de los estudiantes. Como consecuencia, la lectura se percibe como una actividad ajena, distante y poco significativa.

En el aula, los docentes realizan esfuerzos constantes por fortalecer la comprensión lectora; sin embargo, las condiciones del contexto imponen barreras. La falta de conectividad, el tiempo reducido para la atención individualizada y la necesidad de responder a múltiples grados en un mismo espacio dificultan el acompañamiento sostenido de los procesos lectores. Muchos estudiantes logran decodificar, pero presentan dificultades para interpretar, inferir, relacionar ideas y construir sentido a partir de los textos, especialmente cuando estos no reflejan su realidad campesina ni su memoria colectiva.

Así, el problema de la comprensión lectora en las escuelas rurales de El Castillo no puede entenderse como una falencia individual del estudiante, sino como el resultado de un entramado de factores sociales, culturales y pedagógicos. Se trata de un desafío estructural que exige propuestas educativas contextualizadas, sensibles a la historia local y comprometidas con una lectura que permita a los estudiantes reconocerse en los textos, comprender su entorno y proyectarse críticamente en él.

Ahora bien, la comprensión del fenómeno en el contexto local exige partir de la experiencia directa del investigador y de su interacción cotidiana con el territorio. No basta con apoyarse en planteamientos teóricos generales; es necesario reconocer que el conocimiento se configura desde la presencia activa en el lugar donde ocurren los procesos educativos. En este sentido, la labor realizada en las escuelas rurales del municipio de El Castillo Meta, y el contacto permanente con estudiantes, docentes y familias constituyen la base para interpretar cómo se desarrollan la comprensión lectora y las prácticas pedagógicas en espacios de ruralidad dispersa.

Esta realidad se hace visible en múltiples escenarios; los desplazamientos por las veredas, la participación en actividades escolares, las conversaciones informales con la comunidad y la observación del día a día en las aulas multigrado. Estas vivencias permiten advertir no solo limitaciones materiales o retos sociales, sino también modos propios de aprender y comunicar, influenciados por la historia local, las dinámicas culturales y las memorias colectivas que circulan en la comunidad.

Aproximarse a la realidad implica reconocer que el investigador no es un observador externo, sino un actor que ha construido vínculos con el territorio. Su rol como docente rural y acompañante pedagógico le otorga una perspectiva privilegiada, desde la cual puede identificar matices, tensiones y patrones de sentido que difícilmente se captan a través de análisis descontextualizados o exclusivamente documentales.

Este proceso de inmersión prolongada permite advertir aspectos centrales del municipio: las dificultades de acceso, la presencia de diversas identidades culturales, la relevancia de la tradición oral como forma de transmisión de saberes y el papel decisivo de la familia y la comunidad en la formación de los niños y jóvenes. Tales elementos conforman un entramado complejo que atraviesa los procesos pedagógicos y moldea la manera como los estudiantes se relacionan con la lectura y el conocimiento. En conjunto,

esta aproximación situada posibilita comprender la realidad educativa desde dentro, reconociendo que, en territorios rurales como El Castillo, la comprensión lectora es un proceso profundamente vinculado con las prácticas socioculturales, los modos de vida y las interpretaciones que la comunidad construye sobre su propio entorno.

Así pues, es necesario plantear algunos interrogantes que le den vida a los propósitos de este trabajo de investigación.

¿Cómo han sido las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes para el aprendizaje de la comprensión lectora tomando en cuenta la historia local dentro del contexto rural del municipio de El Castillo Meta?

¿Cuáles son las percepciones tienen los docentes sobre el aprendizaje de la comprensión lectora, considerando las particularidades del contexto rural del municipio de El Castillo Meta?

¿Qué saben y cómo conciben los docentes el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora, considerando las condiciones socioculturales, educativas y territoriales del contexto rural del municipio de El Castillo Meta?

¿Cuál será la interpretación de las concepciones que tienen los docentes sobre el aprendizaje de la comprensión lectora, considerando el papel que desempeña la historia local como herramienta pedagógica dentro del contexto rural del municipio de El Castillo Meta?

¿Cuáles son los elementos teóricos que sustentan la conformación del constructo teórico sobre proceso de aprendizaje de la comprensión lectora, cuando este se basa en la historia local del contexto rural del municipio de El Castillo Meta desde la perspectiva de prácticas pedagógicas innovadoras?

### **Propósito General**

Generar un constructo teórico sobre el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora fundamentado en el conocimiento de la historia local en el contexto rural del municipio de El Castillo Meta, desde una visión de las prácticas pedagógicas innovadoras.

### **Propósitos específicos**

Describir las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes para el aprendizaje de la comprensión lectora, integrando la historia local en el contexto rural del municipio de El Castillo Meta.

Develar la concepción que tienen los docentes sobre el aprendizaje de la comprensión lectora en relación con el contexto rural del municipio de El Castillo Meta.

Interpretar la concepción de los docentes sobre el aprendizaje de la comprensión lectora, considerando la historia local en el contexto rural del municipio de El Castillo Meta.

Emerger elementos teóricos para conformar el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora, basado en la historia local en el contexto rural del municipio de El Castillo Meta.

## MOMENTO II

### BASES REFERENCIALES

En el desarrollo de la tesis doctoral, las teorías sustantivas y los referentes teóricos no son meros marcos conceptuales; son guías que otorgan estructura y significado al proceso de investigación. Las teorías sustantivas surgen de la experiencia y el análisis profundo de realidades específicas, proporcionando al investigador una perspectiva con la cual observar y comprender fenómenos complejos. Los referentes teóricos, por su parte, constituyen una especie de conversación con aquellos que han recorrido caminos similares, brindando fundamentos conceptuales y orientando el avance en el vasto campo del conocimiento. En este diálogo constante entre lo particular y lo universal, el investigador no es un espectador pasivo, sino un agente activo que, a través de su mirada crítica y su compromiso con la verdad, se convierte en parte de una cadena ininterrumpida de pensamiento, reflexión y creación académica.

Esta sección tiene como objetivo explorar las principales teorías sustantivas que han dado forma al campo de la educación. Lejos de ser construcciones abstractas, estas teorías son la manifestación de siglos de reflexión, debate y evolución intelectual. Son narrativas que han intentado capturar la complejidad del proceso educativo, ofreciendo marcos interpretativos que permiten entender cómo y por qué se aprende.

Así, esta sección se erige como un espacio de reflexión profunda, donde la teoría y la práctica se entrelazan en un diálogo continuo, enriqueciendo nuestra visión sobre el papel fundamental de la cultura de la lectura en contextos rurales. En este sentido, resulta fundamental destacar el papel de la escuela en el desarrollo integral de los estudiantes, especialmente cuando se reconoce el valor del territorio como fuente de conocimiento. Para ello, resulta pertinente apoyar el argumento en algunas tesis doctorales que ya han explorado este campo.

#### **Antecedentes internacionales**

Pereira (2024) en su tesis doctoral *la vida cotidiana en Maracay a través de elementos socioculturales y económicos: una mirada en el tiempo*. La tesis doctoral guarda una relación directa con la historia local al comprender al ser humano como un sujeto histórico que construye su realidad en interacción constante con su contexto social, cultural y económico. Desde esta mirada, la historia se entiende más allá de los

grandes acontecimientos y se centra en la vida cotidiana como espacio donde se configuran significados, prácticas y formas de convivencia.

El estudio de la cotidianidad de Maracay permite reconstruir procesos históricos locales a partir de las experiencias y memorias de sus habitantes, reconociendo la historia como una construcción social dinámica. El enfoque interpretativo y el uso de métodos fenomenológicos y hermenéuticos facilitan la comprensión de los sentidos que los actores otorgan a su vida diaria, integrando dimensiones sociales, económicas y culturales propias del territorio.

De este modo, la investigación aporta a la historia local al recuperar voces y prácticas que enriquecen la comprensión del pasado y del presente, y al fortalecer la construcción de identidad colectiva desde lo vivido y lo cercano. La relación de este estudio con la tesis doctoral radica en que ambos comparten una concepción del ser humano como sujeto histórico, social y cultural, cuya comprensión del mundo se construye a partir de su experiencia cotidiana y de su interacción con el contexto.

Así como la investigación sobre la vida cotidiana de Maracay reconstruye la historia local desde las prácticas, significados y memorias de sus habitantes, la tesis doctoral se fundamenta en la historia local como mediación pedagógica para el desarrollo de la comprensión lectora, especialmente en contextos rurales.

En ambos casos, la historia local se asume no como un relato oficial, sino como una fuente viva de sentido, anclada en la cotidianidad, la oralidad, las tradiciones y las dinámicas socioculturales del territorio. Este enfoque permite que los sujetos no solo comprendan su realidad histórica, sino que la interpreten, la resignifiquen y la narren desde su propia experiencia.

Asimismo, el uso de paradigmas interpretativos, métodos fenomenológicos y hermenéuticos, y técnicas cualitativas como la entrevista en profundidad y la observación, establece un puente metodológico entre ambos trabajos, al privilegiar la voz de los actores sociales y la reconstrucción de significados. En este sentido, la tesis doctoral retoma estos aportes para fortalecer procesos de comprensión lectora, al situar la lectura en un contexto cercano, significativo y culturalmente relevante, donde la historia local se convierte en texto, pretexto y contexto para aprender a leer y comprender el mundo.

Domínguez (2022) presenta en su tesis doctoral el Modelo teórico de gestión escolar frente a los retos de la nueva ruralidad en Venezuela. En esta investigación, se propone un modelo de gestión escolar para enfrentar los cambios políticos, económicos, sociales y culturales en las comunidades rurales, como respuesta a los desafíos contemporáneos en la educación rural. Este enfoque no solo reconoce la complejidad de la gestión educativa, sino que busca articular estratégicamente las acciones del directivo docente para abordar eficazmente las demandas actuales tanto de las instituciones educativas como del Estado.

La implementación de este modelo en la comunidad educativa rural de Zapatoca, Santander, Colombia, muestra un compromiso con la mejora continua y la adaptación a las necesidades locales. La metodología utilizada permite comprender a fondo la realidad educativa desde diversas perspectivas, incorporando la voz de los actores clave y la información concreta del contexto. Es especialmente relevante cómo este enfoque reconoce la diversidad y singularidad de cada comunidad, abordando sus desafíos desde su entorno cultural específico. Al centrarse en la nueva ruralidad y en la gestión escolar como eje de la administración educativa, este modelo promueve un proceso reflexivo y crítico que busca la mejora continua y la eficacia en la labor del directivo docente.

Este modelo es pertinente para la tesis doctoral, ya que propone una estrategia para abordar los cambios en las comunidades rurales, articulando acciones efectivas de los directivos docentes para mejorar la educación. Demuestra la capacidad de adaptación a las necesidades locales y resalta la importancia de la diversidad comunitaria. Este marco es clave para enfrentar los retos actuales de la educación rural, con un enfoque reflexivo y participativo, alineado con la investigación sobre comprensión lectora en contextos rurales basada en prácticas pedagógicas innovadoras.

La comprensión siempre ha sido un tema de interés, como se evidencia en trabajos previamente expuestos, como el de Anave, realizado en Venezuela, reconociéndose que es una problemática en muchos países.

Anave (2023), en su tesis doctoral titulada *Constructos teóricos de la comprensión de la lectura como componente para la producción de textos escritos desde la práctica pedagógica en Venezuela*, se destaca que la comprensión lectora constituye un pilar esencial para el desarrollo de aprendizajes significativos, especialmente en el panorama

educativo contemporáneo. Esta no se limita únicamente al reconocimiento de palabras, sino que abarca también la capacidad de interpretar, analizar y reflexionar críticamente sobre el contenido de los textos.

Al establecer como propósito general la generación de un constructo sobre la comprensión de la lectura para concretar escritos que reflejen el pensamiento de los estudiantes, se reconoce la importancia de integrar esta habilidad en la práctica pedagógica cotidiana de los docentes. Este enfoque, basado en un método fenomenológico hermenéutico y un paradigma pospositivista interactivo, permite una comprensión profunda de la experiencia de los actores educativos involucrados.

La elección intencional de un directivo, una docente de educación básica primaria, una madre de familia y un estudiante como informantes clave, asegura una representación significativa de las perspectivas institucionales y prácticas pedagógicas. El uso de entrevistas en profundidad como instrumento de recolección de información facilita la obtención de información detallada sobre la realidad de la comprensión lectora. Este estudio resalta la importancia de una orientación pedagógica que promueva una comprensión profunda y significativa en los estudiantes. Epistémica y de criterios didácticos, se busca promover una comprensión lectora más profunda y significativa, lo que puede contribuir al éxito académico y personal de los estudiantes.

Es importante destacar que la tesis de Anave (2023) subraya la relevancia de la comprensión lectora como pilar de aprendizajes significativos, más allá de leer palabras, enfocándose en la interpretación y reflexión sobre los textos. Propone integrar esta habilidad en la práctica docente diaria, ayudando a los estudiantes a expresar mejor sus ideas por escrito. Su enfoque, basado en un estudio profundo de las experiencias de directivos y docentes, quienes desempeñan un papel clave en la promoción de una comprensión lectora más rica, ofrece pautas pedagógicas que no solo mejoran el rendimiento académico, sino también el desarrollo personal de los estudiantes. Este enfoque conecta directamente con mi investigación sobre la comprensión lectora en contextos rurales y la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras.

Indudablemente, la familia juega un papel fundamental en el desarrollo de la personalidad y las habilidades de los niños y jóvenes en todos los territorios. Por ello, es crucial entender, a partir de investigaciones previas, la tarea fundamental que la familia

ha desempeñado a lo largo de la historia. Manrique dedicó su estudio doctoral a esta línea.

Los aportes de Anave resultan altamente pertinentes para el desarrollo de esta investigación, ya que su enfoque promueve la integración sistemática de la interpretación y la reflexión sobre los textos dentro de la práctica docente diaria. Al considerar estas habilidades como parte esencial del proceso de comprensión lectora, su propuesta fortalece no solo la competencia académica de los estudiantes, sino también su capacidad para construir pensamiento crítico y expresar ideas con mayor claridad, especialmente a través de la escritura. Su trabajo, basado en el análisis profundo de las experiencias de directivos y docentes, resalta el papel activo del maestro como mediador del aprendizaje significativo y contextualizado. Este enfoque dialoga directamente con los objetivos de esta tesis, al situar la comprensión lectora en el centro del proceso educativo y proponer estrategias pedagógicas innovadoras que permiten resignificar los saberes locales y enriquecer la práctica lectora en los escenarios rurales.

### **Antecedentes nacionales**

Manrique (2023), en su tesis doctoral *Modelo de gestión del conocimiento tecnológico que fundamenta la participación de la familia en las prácticas pedagógicas de la educación básica primaria en Colombia*, resalta la importancia de la participación familiar en los entornos escolares, especialmente en la educación básica primaria, donde se consolida el significado de la formación para los niños. El propósito de generar un modelo de gestión del conocimiento para fundamentar esta participación es crucial para fortalecer la relación entre la escuela y la comunidad, enriqueciendo así las prácticas pedagógicas.

La metodología cualitativa, basada en el enfoque interpretativo y el método de teoría fundamentada, permite una comprensión profunda de la realidad problemática y la generación de respuestas contextualizadas. La elección intencional de docentes y padres de familia como informantes clave asegura una representación significativa de las perspectivas involucradas. Los hallazgos revelan una escasa participación familiar en los espacios escolares, junto con un bajo uso de tecnologías para involucrarse en el proceso educativo. Esta situación se ve agravada por la tendencia de algunos padres a participar únicamente en eventos como la entrega de boletines. Estos resultados

subrayan la necesidad de intervenir en la relación escuela-familia y aprovechar las herramientas tecnológicas para mejorar la comunicación y colaboración.

Al centrarse en fomentar la participación familiar en las prácticas pedagógicas, Manrique ofrece un marco para promover una mayor involucración de los padres en el proceso educativo de sus hijos y mejorar la calidad de la educación básica primaria en los establecimientos educativos.

El estudio desarrollado por Manrique amplía la comprensión del fenómeno educativo al reconocer el papel fundamental de la familia en el desarrollo integral de los niños y jóvenes. Desde una mirada histórica y crítica, su investigación evidencia cómo el entorno familiar influye directamente en la construcción de habilidades lectoras, en la consolidación de la identidad y en la forma como los estudiantes se relacionan con la palabra escrita. Este enfoque es especialmente relevante en contextos rurales, donde la escuela y la familia a menudo se entrelazan como espacios formativos compartidos, y donde las prácticas culturales, orales y comunitarias desempeñan un papel determinante en la comprensión del mundo. Por tanto, considerar las contribuciones de Manrique en esta investigación permite ampliar el análisis hacia una perspectiva interinstitucional y socioeducativa, que reconoce a la familia como aliada clave en la promoción de la lectura crítica y significativa.

Por otro lado, Ramírez (2023), en su tesis doctoral *Fluidez de la lectura: un estudio de los aspectos de la decodificación en básica primaria del Colegio Los Santos Apóstoles, de la ciudad de Cúcuta, Colombia*, resalta la importancia de abordar la fluidez de la lectura y la decodificación como aspectos fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura en la educación básica primaria. Reconoce que, para los profesores de primaria, estas habilidades pueden representar un desafío durante su aprendizaje y enseñanza.

El propósito de su estudio fue generar un modelo teórico dirigido a fortalecer la fluidez de la lectura desde la decodificación en el contexto del Colegio Los Santos Apóstoles en Cúcuta, Norte de Santander, proporcionando herramientas prácticas y estratégicas a los docentes de español y literatura. Este modelo teórico no solo buscó mejorar la práctica pedagógica en este colegio en particular, sino también servir como

referencia y punto de partida para investigaciones futuras en el campo de la enseñanza de la lectura.

Los juicios obtenidos a partir de la interpretación y análisis de los hallazgos proporcionaron una visión más clara de las debilidades y fortalezas en la enseñanza de la fluidez de la lectura y la decodificación, así como de las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes. Estos hallazgos no solo informaron el desarrollo del modelo teórico propuesto, sino que también ofrecieron ideas y recomendaciones prácticas para mejorar la enseñanza de la lectura en contextos similares.

El Colegio Los Santos Apóstoles de Cúcuta resalta lo difícil que puede ser para los docentes enseñar habilidades clave como la fluidez de la lectura y la decodificación. Ramírez (2023) propone un modelo teórico para mejorar la fluidez de la lectura a través de la decodificación, ofreciendo estrategias prácticas que benefician no solo a este colegio, sino también sirven como guía para futuras investigaciones en el campo de la enseñanza de la lectura. Los resultados del estudio identifican fortalezas y debilidades en la enseñanza de la lectura, proporcionando recomendaciones útiles para mejorar las prácticas pedagógicas. Este enfoque tiene una resonancia especial con mi investigación sobre la comprensión lectora en contextos rurales, que también busca innovar en las prácticas educativas.

El estudio desarrollado por Ramírez (2023) aporta elementos significativos para esta investigación, al centrar su atención en dos componentes esenciales del proceso lector: la fluidez y la decodificación, los cuales constituyen la base para el desarrollo de habilidades más complejas como la comprensión textual, la interpretación crítica y la producción escrita. Su propuesta de generar un modelo teórico para fortalecer la fluidez lectora desde la decodificación en el nivel de educación básica primaria resulta especialmente valiosa en tanto reconoce los desafíos que enfrentan los docentes en la enseñanza de estas competencias fundamentales, y plantea soluciones contextualizadas y prácticas que enriquecen la acción pedagógica.

Aunque el contexto del estudio de Ramírez se sitúa en una institución urbana, los hallazgos tienen una resonancia especial con los retos presentes en la escuela rural, donde también se evidencian debilidades en el dominio de la decodificación y la fluidez, agravadas por la limitada disponibilidad de materiales, la escasa formación especializada

y las dificultades de acceso a bibliotecas o recursos digitales. En este sentido, las estrategias propuestas por Ramírez (2023) pueden ser adaptadas e integradas a contextos rurales, especialmente si se articulan con una visión pedagógica innovadora que incluya el uso de referentes locales, narrativas territoriales y enfoques didácticos situados.

La pertinencia de este trabajo se manifiesta también en su aporte metodológico: la elaboración de un modelo teórico fundamentado en la práctica docente y en el análisis sistemático de los procesos de aula permite no solo intervenir en la realidad educativa del colegio en estudio, sino también servir de base para investigaciones posteriores que busquen mejorar la enseñanza de la lectura desde una perspectiva situada. En este marco, la presente investigación, al enfocarse en la comprensión lectora en contextos rurales mediante el uso de la historia local, encuentra en el estudio de Ramírez (2023) una base sólida sobre la cual ampliar el espectro de habilidades lectoras a trabajar, incorporando la fluidez y la decodificación como puntos de partida indispensables para llegar a una comprensión profunda, crítica y significativa.

En suma, la propuesta enriquece conceptualmente esta tesis al destacar que cualquier avance en comprensión lectora debe partir de una base técnica sólida, pero no limitada y que el fortalecimiento de la fluidez puede ser también una oportunidad para introducir innovaciones pedagógicas con sentido territorial, cultural y formativo.

Garzón (2025), en su tesis doctoral, titulada Concepciones del docente rural sobre la aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), aborda la posibilidad de analizar y teorizar sobre las concepciones de los docentes rurales en contextos multigrado en Colombia, explorando cómo estas ideas influyen en la enseñanza y en la implementación de estrategias pedagógicas en momentos específicos para mejorar los aprendizajes. Busca identificar barreras conceptuales y metodológicas que limitan la efectividad del DUA en entornos rurales, caracterizar la práctica pedagógica inclusiva en aulas con diversidad de estudiantes y generar constructos teóricos fundamentados en la experiencia vivida de los docentes. Esta investigación pretende, además, contribuir al fortalecimiento de la educación inclusiva, ofreciendo elementos que permitan mejorar la formación docente, desarrollar estrategias pedagógicas contextualizadas y orientar políticas educativas sensibles a las particularidades culturales, sociales y estructurales.

Espera aportar un conocimiento profundo y situado que no solo interprete la realidad educativa, sino que también sirva como base para transformaciones significativas en la práctica y en la gestión educativa rural.

La pertinencia de este estudio con la tesis doctoral radica en que analiza cómo las concepciones de los docentes rurales en aulas multigrado influyen en la práctica pedagógica y en la aplicación del DUA, identificando barreras conceptuales y metodológicas que limitan la inclusión. Además, busca generar conocimiento situado basado en la experiencia docente, orientando la formación, la implementación de estrategias pedagógicas y las políticas educativas adaptadas a la ruralidad, con el fin de transformar la práctica y fortalecer el aprendizaje de los estudiantes en contextos rurales.

### **Bases conceptuales cultura e historia local**

Es importante destacar a Altieri (2001) que define la cultura como el conjunto de conocimientos, creencias, valores, costumbres, lenguajes, símbolos, normas, prácticas y formas de vida que comparten y transmiten los miembros de una sociedad. No solo abarca manifestaciones artísticas o intelectuales, sino también los modos cotidianos de relacionarse, producir, pensar y sentir. La cultura es aprendida, compartida y dinámica, adaptándose con el tiempo y diferenciándose según el contexto histórico, social y geográfico.

La cultura no se limita a lo visible o a lo artístico, sino que se manifiesta en la vida diaria de las personas, en lo que creen, en cómo se relacionan, en la manera en que trabajan, hablan y sienten. Coincido con la idea de que la cultura se aprende y se comparte, pero también se transforma constantemente, pues responde a las experiencias y a las condiciones propias de cada comunidad y de su territorio. Es, en esencia, una construcción viva que da sentido a la forma de habitar y comprender el mundo.

Por otro lado, Serna (2003) destaca razones muy importantes con respecto a la historia local la cual valora lo cotidiano y lo particular no como anécdota, sino como vía legítima para interpretar procesos sociales más amplios. Además, reconoce que toda representación histórica es, por naturaleza, una construcción parcial, determinada por la escala adoptada por el investigador, lo cual exige una mirada crítica respecto a qué se selecciona, se omite o se enfatiza en los relatos. Esta forma de hacer historia se basa en

la reducción de escala para observar con detalle los fenómenos locales, se preocupa por el contexto como generador de sentido y propone que las realidades locales poseen un valor interpretativo que puede dialogar con procesos más amplios.

Así concebida, la historia local resulta especialmente valiosa para visibilizar las voces de comunidades históricamente marginadas, como las rurales, y para articular procesos de memoria, identidad y pedagogía. Desde esta perspectiva, se convierte en un recurso potente para proyectos educativos como el tuyo, que busca fortalecer la comprensión lectora desde el conocimiento del entorno, la valorización de la cultura local y la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras en contextos rurales.

La cultura y la historia local son el alma de las comunidades, un tejido vivo de tradiciones, relatos y valores que nos conectan con quienes nos precedieron y dan sentido al presente. Estas se manifiestan en las fiestas, las palabras heredadas, los sabores y las historias que no solo construyen identidad, sino que también ofrecen un punto de encuentro como sociedad. Conocer y valorar la riqueza de lo local no es solo un acto de memoria, sino una forma de proyectarnos hacia el futuro con raíces firmes y un sentido claro de quiénes somos.

Según Echavarría (2010) "en las últimas décadas, la identidad cultural ha cobrado relevancia debido a los desafíos de la globalización. Según la UNESCO, es el vínculo emocional de una comunidad con su cultura, esencial para su expresión auténtica y desarrollo libre" (p. 6). Echavarría resalta que la identidad cultural no es solo un concepto abstracto, sino un pilar que sostiene la esencia de las comunidades. En un mundo cada vez más globalizado, preservar ese vínculo es fundamental para mantener las raíces y proyectar el futuro con autenticidad. Es un recordatorio de que la diversidad cultural no solo enriquece, sino que también define y da sentido a la sociedad.

En este contexto, destacar los aprendizajes en las escuelas rurales de educación básica primaria a partir de la historia local representa una oportunidad crucial para el desarrollo de habilidades y competencias, especialmente en el campo de la comprensión lectora. Este enfoque se fortalece al vincular los intereses y la identidad del estudiante con los contenidos educativos, haciendo el aprendizaje más significativo. Es esencial que el aprendizaje surja desde el interés del niño, pues esto asegura que sea relevante y memorable para él.

El municipio de El Castillo Meta, tiene una rica historia que se remonta al siglo XIX, cuando colonos fueron atraídos por la fertilidad de sus tierras. A pesar de los desafíos, como la violencia ejercida por grupos armados en las décadas de los 80 y 90, la comunidad ha preservado su identidad a través de tradiciones como la Fiesta de San Pedro y su arraigado enfoque agrícola. En el ámbito educativo, esta historia y el espíritu comunitario son recursos valiosos para fortalecer la enseñanza en contextos rurales, vinculando el currículo con las raíces locales para fomentar el sentido de pertenencia y empoderamiento en los estudiantes.

En este sentido, teóricas como Emilia Ferreiro, con su enfoque constructivista, destacan la importancia de que los niños sean participantes activos en su proceso de aprendizaje, un principio que se alinea perfectamente con los objetivos de una educación contextualizada. Vergara (2022), explica que Ferreiro analiza el desarrollo psicogenético de la lectura y la escritura antes de la escolarización, destacando los avances en la comprensión de estas habilidades. Identifica momentos clave en la evolución de la escritura, en los que el niño progresa en su relación con el código escrito, respetando su ritmo de maduración para facilitar un aprendizaje constructivista y una asimilación personal del lenguaje escrito.

El impacto de este enfoque es evidente en contextos rurales como el de El Castillo, donde la historia local es un elemento esencial de la cultura. Integrar estos elementos en la enseñanza permite un aprendizaje más relevante y significativo. Esta visión, basada en información obtenida de experiencias en El Castillo Meta, busca proporcionar un marco teórico aplicable a contextos similares. En estos escenarios, el conocimiento local y las prácticas pedagógicas innovadoras son esenciales para fomentar el desarrollo de la comprensión lectora y, con ello, promover aprendizajes transformadores y sostenibles.

Al respecto, Smith (1997), es pertinente cuando subraya la relevancia de estar familiarizado con los formalismos y las particularidades de las distintas manifestaciones del lenguaje escrito en el proceso de lectura. Afirma que, cuanto mayor sea el conocimiento que se tenga sobre el lenguaje escrito, más sencillo será leer y, en consecuencia, aprender a hacerlo.

Este fragmento resalta una idea clave; entre más familiaridad tenga una persona con las formas del lenguaje escrito, más fácil le resultará leer y aprender a leer. Es un

llamado a reconocer que la lectura no solo implica decodificar palabras, sino también comprender cómo se organiza y funciona el lenguaje en distintos contextos. Por eso, exponer a los estudiantes a diversas formas de texto y trabajar con intencionalidad el lenguaje escrito desde temprana edad es fundamental para fortalecer su proceso lector.

### **Competencia de la lectura y comprensión del lenguaje escrito**

La afirmación destaca la conexión esencial entre la competencia de la lectura y el conocimiento del lenguaje escrito. Dominar aspectos como la gramática, la sintaxis y el vocabulario permite a los lectores procesar y comprender textos de manera efectiva. Una base sólida en estas áreas facilita la capacidad de captar significados y extraer información con facilidad. Además, enfatiza la importancia de enseñar no solo habilidades básicas de lectura, sino también una comprensión profunda de las convenciones del lenguaje, contribuyendo al desarrollo de lectores más competentes. Las estrategias de lectura, como la autodirección y el establecimiento de metas, se presentan como herramientas fundamentales que deben ser vistas no como tareas monótonas, sino como recursos clave para potenciar la comprensión.

Aguiar (2017) distingue entre dos niveles de comprensión lectora: el literal, que implica describir y comparar, y el inferencial, enfocado en la interpretación y el análisis crítico. También resalta la metacompreensión, definida como la capacidad del lector para ser consciente de su proceso de lectura, supervisar su progreso y ajustar sus estrategias según sea necesario.

Mojes (2007), señala que la lectura, como expresión lingüística, surge del desarrollo histórico, cultural y social de las comunidades. La necesidad de preservar y transmitir la experiencia acumulada llevó a la humanidad a utilizar símbolos gráficos que trascienden el tiempo y el espacio, cumpliendo una función comunicativa esencial. La capacidad de decodificar estos símbolos abre puertas a la actividad sociocultural, facilitando el acceso al conocimiento humano.

La lectura no solo es una habilidad técnica, sino también un puente entre generaciones, permitiendo que el conocimiento y las tradiciones perduren. Esta herramienta conecta a las personas con su pasado, enriqueciendo su presente y proyectándolas hacia el futuro. Es, en esencia, un acto que integra el aprendizaje con la evolución cultural y social.

## **La comprensión de la lectura como proceso y producto**

Arándiga (2005), señala que la comprensión lectora puede entenderse tanto como un proceso como un producto. Como producto, representa el resultado de la interacción entre el lector y el texto, que se almacena en la memoria a largo plazo y se recupera al responder preguntas sobre lo leído.

Este enfoque subraya la relevancia de los sistemas de memoria de trabajo, memoria semántica y memoria procedimental en la activación y recuperación de información durante el proceso lector, puesto que estas estructuras permiten al sujeto sostener, manipular y vincular datos en tiempo real. Asimismo, destaca el papel de las rutinas cognitivas automatizadas, tales como la decodificación fluida, el reconocimiento rápido de patrones textuales y la aplicación de estrategias de monitoreo, las cuales reducen la carga cognitiva y posibilitan que los recursos atencionales se orienten hacia operaciones de mayor complejidad, como la inferencia y la integración conceptual. En este sentido, la consolidación de dichas rutinas incide de manera directa en la eficacia lectora, al optimizar la velocidad, precisión y profundidad del procesamiento textual.

Desde una perspectiva psicolingüística y sociocognitiva, la lectura se configura como un proceso interactivo, recursivo y adaptativo, en el que el lector mantiene un intercambio continuo con el texto. Esta interacción implica la activación simultánea de dimensiones lingüísticas (procesos sintácticos, semánticos y pragmáticos), dimensiones culturales (saberes previos, marcos interpretativos locales, referentes comunitarios y representaciones simbólicas) y dimensiones cognitivas superiores (procesos inferenciales, pensamiento analógico, monitoreo metacognitivo y autorregulación). Cada una de estas dimensiones aporta insumos que se integran en un sistema de procesamiento complejo, enriqueciendo la experiencia lectora y permitiendo la construcción de significados situados. Así, la lectura trasciende la mera decodificación para erigirse como una práctica cognitiva y culturalmente mediada, donde el éxito lector depende de la articulación eficiente entre memoria, automatización, contexto sociocultural y habilidades de comprensión profunda.

En definitiva, la comprensión lectora fomenta un diálogo continuo entre el lector y el texto, influenciado por factores culturales, emocionales y cognitivos. Este proceso

dinámico no solo enriquece el aprendizaje, sino que también amplía nuestra perspectiva del mundo.

### **Aprendizaje significativo**

Ausubel (1968) es el principal exponente de la teoría del aprendizaje significativo, la cual se centra en la adquisición de conceptos y conocimientos que se integran de manera coherente en la estructura cognitiva del estudiante. Para Ausubel (1968), los conocimientos previos constituyen el punto de partida esencial para cualquier aprendizaje; por ello, la enseñanza debe partir del reconocimiento de los conocimientos previos del estudiante, pues al identificar lo que ya sabe es posible orientar, fundamentar y guiar de manera pertinente su proceso de aprendizaje. Este enfoque implica que el aprendizaje no consiste en la simple memorización de información, sino en la conexión de nuevos contenidos con experiencias y conocimientos previamente internalizados, lo que maximiza la comprensión y la retención de los saberes.

La relevancia de la teoría de Ausubel (1968) se intensifica en contextos rurales, donde los estudiantes poseen experiencias culturales y sociales particulares y los recursos educativos suelen ser limitados o diferentes de los entornos urbanos. Integrar conocimientos locales, como la historia, las tradiciones, las prácticas agrícolas o los saberes ancestrales, permite que los aprendizajes sean significativos, fortaleciendo la identidad cultural y el sentido de pertenencia de los estudiantes. De esta manera, la enseñanza no solo transmite información, sino que también valoriza y articula los saberes del territorio, promoviendo un aprendizaje que es a la vez cognitiva, afectiva y socialmente relevante.

Además, el enfoque de Ausubel (1968) sugiere estrategias pedagógicas como el uso de organizadores previos, analogías y ejemplos contextualizados, que sirven para preparar la mente del estudiante y facilitar la incorporación de nuevos conceptos. En el ámbito rural, estas estrategias permiten aprovechar los recursos y experiencias locales como puentes hacia el aprendizaje formal, fomentando una educación más inclusiva, contextualizada y significativa.

### **Aprendizaje por descubrimiento**

Bruner (1960) referente fundamental en la psicología cognitiva y la teoría del aprendizaje, sostiene que el aprendizaje ocurre cuando el estudiante construye activamente su conocimiento a través del descubrimiento guiado. Según Uribe (2010),

Bruner promovió métodos pedagógicos que incentivan la intuición, la imaginación y la creatividad, con especial énfasis en el razonamiento inductivo como base para resolver problemas, especialmente en ciencias y otras áreas conceptuales. En este modelo, el estudiante deja de ser un receptor pasivo de información y se convierte en protagonista de su propio aprendizaje, desarrollando habilidades de análisis, síntesis y resolución de problemas de manera autónoma y profunda. El enfoque de Bruner resalta que el descubrimiento es clave para generar interés y motivación, elementos esenciales para que el aprendizaje sea significativo y duradero.

Además, al construir su conocimiento, el estudiante no solo adquiere contenidos, sino que también desarrolla competencias cognitivas y metacognitivas, capaces de transferirse a nuevas situaciones y problemas.

En contextos rurales, este enfoque cobra especial relevancia: al guiar a los estudiantes a descubrir conceptos a partir de su entorno y experiencias locales, se favorece un aprendizaje contextualizado y significativo. Por ejemplo, el análisis de fenómenos naturales, prácticas culturales o problemas comunitarios permite que los estudiantes conecten la teoría con la realidad, fortaleciendo la autonomía, la creatividad y la identidad cultural. Así, el aprendizaje por descubrimiento no solo fomenta la adquisición de conocimientos, sino también la capacidad de pensar críticamente y actuar de manera responsable en su entorno.

finalmente, Bruner plantea la utilización de estructuras en espiral, donde los contenidos se revisitan y amplían progresivamente, asegurando que los aprendizajes sean profundos, conectados y duraderos, facilitando la internalización de conceptos complejos a través de experiencias activas y significativas.

### **El conductismo**

El conductismo, representado por figuras como John Watson y B.F. Skinner, se centra en el estudio del comportamiento observable y su modificación mediante refuerzos. DeMar Gary (1987) explica que este enfoque ha influido significativamente en la educación, proporcionando métodos para moldear hábitos de estudio y establecer rutinas efectivas.

Aunque se ha cuestionado por privilegiar una visión mecanicista del aprendizaje, centrada en la relación estímulo–respuesta y en la modificación observable del

comportamiento, el conductismo aporta herramientas valiosas para la adquisición de habilidades básicas, la formación de hábitos académicos y el establecimiento de normas y comportamientos prosociales en el aula. Su énfasis en el refuerzo, la retroalimentación inmediata y la estructuración gradual de tareas permite diseñar ambientes educativos predecibles, favoreciendo especialmente a estudiantes que requieren claridad, repetición y consistencia para consolidar aprendizajes iniciales.

No obstante, su principal limitación radica en la omisión de los procesos internos, tales como la emoción, la motivación intrínseca, la construcción de significados y la autorregulación cognitiva, dimensiones fundamentales para comprender la complejidad del aprender humano. Al reducir el aprendizaje a cambios conductuales observables, el modelo desconoce el papel de la experiencia subjetiva, el mundo afectivo del estudiante y las interacciones socioculturales que median la comprensión profunda, especialmente en contextos rurales donde la historia local, la identidad comunitaria y el sentido de pertenencia son determinantes del proceso educativo.

En consecuencia, aunque el conductismo sigue siendo un referente útil para estructurar rutinas, fortalecer habilidades básicas y promover comportamientos adecuados, resulta insuficiente como paradigma único para abordar la formación integral del estudiante. Su aporte debe comprenderse como una pieza dentro de un marco teórico más amplio y complejo, que incorpore perspectivas cognitivas, socioemocionales y socioculturales que permitan responder a las necesidades reales de los educandos y favorecer procesos de aprendizaje más humanos, contextualizados y significativos.

### **Pedagogía innovadora**

#### **La pedagogía innovadora en la educación primaria rural**

La pedagogía innovadora desempeña un papel crucial en la mejora de la lectura en contextos de educación primaria rural. Al integrar el entorno, la cultura local y las experiencias de los estudiantes, se logra que la lectura se transforme en una actividad significativa y relevante. Este enfoque trasciende los métodos tradicionales, adaptando materiales y actividades a la realidad de los estudiantes, y posiciona la lectura como una herramienta para comprender y valorar su comunidad.

La pedagogía proyectiva y el enfoque humanista se alinean con esta visión al promover una educación integral que reconoce al estudiante como un ser completo,

dotado de dimensiones cognitivas, emocionales, éticas, sociales y culturales que deben ser atendidas de manera articulada. Desde esta perspectiva, el acto educativo no se reduce a la transmisión de contenidos, sino que se orienta hacia la formación de la persona, el fortalecimiento de la autonomía y la consolidación de un proyecto de vida significativo.

Este modelo fomenta la construcción del conocimiento a través de experiencias educativas enriquecedoras, contextualizadas y afectivamente relevantes, que permiten al estudiante relacionar lo aprendido con su propia realidad. Además, reconoce y valora la diversidad de ritmos, talentos, historias y modos de aprender, lo que posibilita la creación de ambientes escolares inclusivos y sensibles a las diferencias individuales. De igual forma, contribuye al fortalecimiento de valores fundamentales como el respeto, la solidaridad, la empatía y la responsabilidad colectiva, pilares esenciales para la vida en comunidad.

Métodos pedagógicos como la narrativa oral, el trabajo por proyectos, el aprendizaje colaborativo y las prácticas comunitarias no solo potencian las habilidades académicas en especial la comprensión lectora, la comunicación y el pensamiento crítico, sino que también favorecen la construcción de vínculos sociales, el desarrollo de la identidad cultural y la convivencia pacífica. En conjunto, estas estrategias preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos de su contexto y participar de manera activa, reflexiva y ética en la vida social, aportando así a una educación verdaderamente humanizante.

Según Lolás (2024), en un análisis basado en textos publicados en *Acta Bioethica*, la humanización en las relaciones interpersonales implica reconocer y respetar la dignidad humana, mostrar bondad y comprensión, establecer una conexión empática, y, lo más importante, respetar las normas implícitas de una 'praxis comunicativa. Esta visión, enfatiza la necesidad de considerar a todas las personas como interlocutores válidos, reconociendo su valor en cada interacción, ya sea personal o profesional. Aunque este ideal resulta inspirador, llevarlo a la práctica supone un desafío importante.

### **Estrategias de comprensión lectora**

El desarrollo de estrategias didácticas en la comprensión lectora requiere una definición clara del término "estrategia". Según el diccionario Larousse, una estrategia se

entiende como “la habilidad para dirigir un asunto, táctica o maniobra”. En el contexto educativo, estas habilidades se traducen en la planificación y ejecución de métodos que promuevan una comprensión lectora efectiva, adaptada a las necesidades y capacidades de los estudiantes.

En educación rural, estas estrategias deben integrarse con las características del entorno y la cultura local, permitiendo a los estudiantes conectar su aprendizaje con su realidad inmediata. Este enfoque no solo mejora la lectura, sino que también enriquece su formación integral, fomentando un aprendizaje significativo y transformador.

Romero (2014), sostiene que, dado que la lectura es un fenómeno social, el análisis de las representaciones sociales del lector adquiere una importancia fundamental. En el ámbito social, prevalece una imagen positiva del lector, especialmente en el caso de los estudiantes universitarios, a quienes se les atribuye automáticamente la condición de lectores. Esta percepción, que puede resultar contradictoria cuando en realidad no se tiene el hábito de leer, puede llevar a una distorsión a veces involuntaria de la propia identidad como lector. En consecuencia, abordar las fases de la lectura, en educación básica primaria, podría resultar valioso para que sucedan verdaderos procesos metacognitivos en los estudiantes.

**Tabla 1.**

**Fases de la lectura**

| ETAPA.                     | DESCRIPCIÓN.  |
|----------------------------|---|
| <b>PRELECTURA.</b>         | Se movilizan los saberes previos del lector, quien anticipa, se plantea preguntas, elabora hipótesis y hace visibles los conocimientos que ya tiene.            |
| <b>DURANTE LA LECTURA.</b> | El lector reelabora la información, comprueba sus hipótesis, identifica palabras clave y establece una interacción directa con el texto.                        |
| <b>POST LECTURA.</b>       | En esta fase final, el lector inicia un proceso de reflexión para analizar y valorar la información presentada, mientras construye el sentido global del texto. |

Nota: elaborado por el autor, (2025)

## La metacognición en la lectura

Distinción entre tipos de aprendizaje según Ausubel (1968), establece una clara distinción entre aprendizaje receptivo y aprendizaje por descubrimiento, así como entre aprendizaje memorístico y aprendizaje significativo.

**Aprendizaje receptivo:** el estudiante recibe contenidos previamente estructurados para su asimilación. Este tipo de aprendizaje se facilita mediante explicaciones del docente, materiales impresos, recursos audiovisuales u otros medios, destacándose por su enfoque guiado.

**Aprendizaje por descubrimiento:** aquí, el estudiante asume un papel activo, ya que debe explorar y descubrir los contenidos por sí mismo antes de integrarlos a su estructura cognitiva. Este proceso puede ser orientado por el docente o realizado de manera autónoma, fomentando un mayor compromiso y comprensión profunda.

## La metacompreensión del proceso de lectura

Coronado (2020) señala que la metacompreensión es un nivel óptimo dentro del proceso lector, aludiendo a la conciencia y control que el lector ejerce sobre su propia comprensión. Este concepto implica:

**Establecer metas** claras de lectura.

**Monitorear el progreso** durante la actividad de la lectura.

**Hacer ajustes** en las estrategias de comprensión según sea necesario.

**Evaluar los resultados** para asegurar que se cumplan los objetivos.

La metacognición en la lectura, por su parte, se refiere a la capacidad del lector para reflexionar, regular y ajustar su proceso de comprensión. Este enfoque implica el uso consciente de estrategias como anticipar obstáculos, autorregularse durante la lectura y analizar el entendimiento obtenido del texto. Así, el lector no solo extrae información, sino que se convierte en un participante activo de su aprendizaje.

## Fundamentos legales en la educación y la comprensión lectora

### Constitución de la República de Colombia (1994), Artículo 67:

La educación es concebida como un derecho esencial y un servicio público con una función social relevante. Su objetivo es formar ciudadanos conscientes y comprometidos con los derechos humanos, la paz, la democracia y el cuidado del entorno. La responsabilidad de asegurar una educación de calidad recae de manera

conjunta en el Estado, la sociedad y la familia, siendo obligatoria desde los cinco hasta los quince años, lo que incluye al menos un año de educación preescolar y nueve años de educación básica.

El artículo también establece que, la educación en instituciones estatales será gratuita. El Estado supervisará la calidad educativa y asegurará el acceso y permanencia de los estudiantes en el sistema. Las entidades territoriales colaborarán con la Nación en la gestión y financiación de estos servicios. Este marco legal respalda la importancia de implementar estrategias pedagógicas contextualizadas que respeten los derechos educativos y fomenten un aprendizaje significativo en todos los niveles.

### **Ley General de Educación, República de Colombia, ley 115 de 1994**

#### ***ARTÍCULO 1º.***

De acuerdo con la Ley General de Educación, de Colombia (1994),

...La educación es un proceso de formación continuo y completo que abarca lo personal, cultural y social, basado en el respeto a la dignidad humana, los derechos y deberes de cada persona. Esta ley establece las normas generales para regular el servicio público de la educación, que cumple una función social acorde con las necesidades de los individuos, las familias y la sociedad. Se apoya en los principios constitucionales sobre el derecho a la educación, las libertades de enseñanza, investigación y cátedra. Además, organiza la educación formal en los niveles de preescolar, básica, media y otros tipos de educación, como la no formal e informal, dirigidos a diversos grupos poblacionales. La educación superior tiene su propia regulación bajo una ley especial. (capítulo 1)

La educación es un proceso continuo y esencial que abarca todos los aspectos de la vida humana, desde lo personal hasta lo cultural y social. Debe basarse en el respeto por la dignidad y los derechos de cada individuo, promoviendo un aprendizaje inclusivo y una sociedad más justa. La regulación del servicio educativo es crucial para garantizar el acceso a los diferentes niveles de educación, desde preescolar hasta superior, y la inclusión de modalidades no formal e informal refleja la diversidad de aprendizajes en nuestra sociedad. En resumen, la educación no solo forma individuos, sino que también construye comunidades más cohesivas y empoderadas.

***ARTÍCULO 7º.*** El texto destaca el papel fundamental de la familia en la educación de los hijos, entendida como el primer entorno formativo y la base sobre la cual se construye la experiencia escolar. Resalta que la familia no solo cumple una función afectiva, sino también pedagógica y social, pues es responsable de garantizar que los

niños accedan a una institución educativa acorde con sus valores y con la normatividad vigente.

Asimismo, se subraya la importancia de la participación activa de los padres en la vida escolar: involucrarse en asociaciones, comités y espacios de decisión fortalece la relación escuela–familia y contribuye a procesos educativos más coherentes y democráticos. Estar informados sobre el rendimiento y comportamiento de los hijos permite que la familia acompañe oportunamente las dificultades y celebre los avances.

También insiste en la necesidad de que los padres colaboren con la escuela, solicitando orientación cuando sea necesario y generando un ambiente familiar que favorezca el desarrollo integral. Esto implica promover hábitos de estudio, normas de convivencia, valores y apoyo emocional.

**ARTÍCULO 8º.** La sociedad, junto con la familia y el Estado, es responsable de la educación y debe colaborar en su supervisión y en el cumplimiento de su función social. Su participación tiene como objetivo proteger y promover la educación como un patrimonio cultural de la nación, exigir a las autoridades que cumplan con sus responsabilidades educativas, asegurar que la educación funcione correctamente, apoyar a las instituciones educativas, fomentar organizaciones que respalden la educación y garantizar que se cumpla el principio constitucional que prioriza los derechos de los niños.

### **Teorías sustantivas**

Las teorías del aprendizaje proporcionan interpretaciones sobre la forma en que se desarrollan nuevos conocimientos, destrezas y actitudes. Resultan esenciales en el campo educativo, ofrecen un sustento teórico que orienta la creación de estrategias pedagógicas y facilita una comprensión más profunda del proceso de aprendizaje.

Para entender la naturaleza de la tesis doctoral, es pertinente referenciar algunas de las teorías más relevantes que pudieran sustentar el estudio.

**El constructivismo**, con Piaget (1950) como uno de sus principales referentes, la teoría constructivista se centra en el proceso mediante el cual se construye el conocimiento, considerando al estudiante como un agente activo en su propio aprendizaje. El desarrollo intelectual es un proceso continuo de reorganización del conocimiento. Todo comienza con un cambio externo que provoca un desequilibrio en la

persona, impulsa la creación de nuevas ideas a medida que el ser humano crece. Como biólogo, el pedagogo aplicó conceptos biológicos al estudio del desarrollo cognitivo, destacando el papel de los sistemas autorreguladores y autocreadores en el desarrollo de las capacidades superiores del conocimiento humano. Su enfoque buscaba equilibrar la reflexión teórica con la investigación empírica en el estudio del conocimiento.

Piaget tenía una visión fascinante del desarrollo intelectual, al considerarlo un proceso de constante reorganización del conocimiento. Es muy acertado pensar que el desequilibrio, causado por un factor externo, nos impulsa a generar nuevas ideas y adaptarnos. Para explicar este crecimiento cognitivo, destacando los mecanismos internos que nos ayudan a desarrollar nuestras capacidades. También valoró mucho su enfoque en equilibrar la teoría con la práctica, lo cual considero esencial para un aprendizaje verdaderamente significativo.

Por otro lado, la **teoría sociocultural**, encabezada por Vygotsky (1978), esta teoría plantea que el aprendizaje es un proceso social que se desarrolla mediante la interacción con personas más experimentadas y la incorporación de saberes y competencias de carácter cultural y social. Salas y Lupita (2001), señalan que esta teoría valora las relaciones humanas, especialmente en la escuela, donde el vínculo entre docentes y estudiantes es clave. Los maestros deben diseñar estrategias que impulsen el crecimiento de sus alumnos, basándose en lo que ya saben.

Esta teoría cobra gran relevancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en las zonas rurales, donde se valora el conocimiento previo de los estudiantes, adquirido a través de su experiencia y riqueza cultural. Por ello, el currículo debe ser contextualizado y tener en cuenta las particularidades individuales del educando.

En cuanto a la educación rural, este concepto fue impulsado por Nieto (2022), en Colombia, y tiene múltiples interpretaciones. Mientras algunos sostienen que ya no existe, otros la asocian con programas como Escuela Nueva. En términos generales, la educación rural se refiere a las escuelas ubicadas fuera de las zonas urbanas, aunque este concepto suele usarse principalmente con fines administrativos, dividiendo la educación en urbana y rural sin ofrecer directrices pedagógicas claras.

Pérez (2004), destaca que, en América Latina, las políticas, planes y programas dirigidos al desarrollo rural suelen presentar una orientación limitada, ya sea centrada exclusivamente en el sector agrario o enfocada principalmente en la reducción de la pobreza en zonas rurales. Esta visión reduccionista ha dificultado la adopción de un enfoque territorial integral del desarrollo rural, dejando de lado la diversidad de actividades económicas que tienen lugar en estos espacios. Además, tienden a ignorar la gran heterogeneidad que caracteriza a las sociedades rurales, incluyendo la diversidad de actores como los pequeños agricultores, los emprendedores no agrícolas y los sectores más vulnerables. Esta falta de reconocimiento ha impedido la formulación de políticas diferenciadas y específicas, que apenas en años recientes han comenzado a ser consideradas y solo de forma limitada por algunos países de la región.

Para lograr un desarrollo rural verdaderamente transformador es indispensable superar la mirada sectorial y asistencialista, e incorporar una visión educativa, cultural y territorial que dialogue con las realidades locales. En este sentido, la escuela rural emerge como un actor estratégico, no solo por su función pedagógica, sino también por su capacidad para articular procesos comunitarios, fortalecer identidades locales y generar proyectos de vida sostenibles. Integrar enfoques como la historia local, la economía campesina y la innovación social en las políticas públicas, permitiría construir propuestas más contextualizadas, inclusivas y duraderas, centradas en el bienestar integral de las comunidades rurales, más allá del enfoque productivo o de mitigación de la pobreza.

La ruralidad, en muchas ocasiones, no tiene en cuenta factores culturales, políticos y socioeconómicos. Muchas familias desplazadas por la violencia conservan su identidad rural, incluso cuando viven en áreas urbanas, lo que requiere un enfoque pedagógico más adecuado. Existen diferencias significativas entre la socialización rural y la vida urbana, ya que la escuela, como institución urbana, fue introducida en el campo, trayendo consigo nuevos valores y estilos de vida.

La adaptación de los esquemas urbanos en áreas rurales ha sido difícil, y el desarraigo que sienten las personas al migrar a las ciudades afecta sus estructuras familiares y sociales, a pesar de las oportunidades económicas que puedan encontrar.

En relación con el enfoque comunicativo, entendiéndose como el lenguaje natural de relacionarse y construir sentido con otros, no se centra en aprender palabras de manera aislada, sino en usarlas con intención en situaciones reales, integrando el vocabulario, los significados y el uso del lenguaje en la vida cotidiana.

Desde esta mirada, el desarrollo del lenguaje parte de las experiencias, saberes y ritmos propios del niño, aprovechando la interacción con adultos y pares como principal fuente de aprendizaje. En la primera infancia, cuando el lenguaje aún se está formando, el entorno, el juego, la literatura y la expresión artística se convierten en oportunidades clave para estimular la comunicación. Así, el lenguaje se desarrolla primero en lo social y luego se interioriza, permitiendo que el niño no solo hable, sino que comprenda, exprese emociones, se vincule con los demás y dé sentido a su mundo de manera integral y humanizada.

Sanz (2010) describe cómo distintas formas de lectura ya sea centradas en el código lingüístico, en los sujetos que intervienen en el proceso comunicativo o en el contexto histórico y cultural, condicionan la interpretación del mensaje literario. En cualquiera de estos enfoques, se resalta que el lenguaje literario no se agota en su significado literal, sino que requiere un lector capaz de descifrar lo implícito, de interpretar más allá de las palabras. Esto exige activar una lectura profunda y crítica para descubrir lo que se esconde tras el texto, como en la metáfora del iceberg: solo una parte del mensaje está visible, mientras el verdadero sentido se encuentra sumergido, esperando ser interpretado. La tarea educativa, entonces, consiste en formar lectores que no solo entiendan el contenido explícito de un texto, sino también sus sugerencias, silencios y connotaciones.

Este enfoque resulta pertinente para la investigación en la medida en que posibilita el análisis del lenguaje como un proceso situado, mediado por la interacción social y el contexto sociocultural en el que se desarrollan los niños. Al concebir el aprendizaje lingüístico como una construcción progresiva que articula experiencias previas, ritmos individuales y prácticas comunicativas reales, el enfoque comunicativo ofrece un sustento teórico-metodológico adecuado para comprender los procesos de significación que se generan en la oralidad y la lectura.

En coherencia con ello, la investigación asume la comprensión como un proceso interpretativo que trasciende el nivel literal del texto y se configura en la interacción entre el sujeto, el discurso y el contexto. Tal como señala Sanz (2010), el lenguaje especialmente el literario, demanda la activación de inferencias y la interpretación de significados implícitos. Desde esta perspectiva, el enfoque comunicativo fundamenta la investigación al orientar el análisis hacia la formación de sujetos capaces de construir sentido, fortalecer la competencia comunicativa y desarrollar procesos de lectura y comprensión de manera integral y contextualiza.

Sanz (2010) destaca que leer, implica interpretar y dialogar con el texto, con el autor y con el propio contexto. Este enfoque valora la interacción entre el lector y las ideas, permitiendo construir sentido y participar activamente en la comunicación. Al centrar la lectura en su dimensión comunicativa, fomenta un aprendizaje más dinámico, crítico y cercano a la vida cotidiana, donde cada palabra se convierte en una herramienta para entender y transformar el mundo.

Hay verdades evidentes que, aunque resulten incómodas, deben ser reiteradas; no es posible enseñar literatura sin tener un conocimiento sólido de ella. Ser hablante nativo de una lengua no otorga automáticamente la autoridad para diseñar clases sobre su literatura. Es necesario, antes que nada, formar nuestro propio saber cómo docentes, con el fin de que, desde nuestra formación intelectual, podamos contribuir a la construcción del conocimiento en nuestros estudiantes. (Moreno de los Ríos, 2002). Éste es, en definitiva, el espíritu de los programas y cursos de formación de profesores: ahondar en el qué enseñar (contenidos) y en el cómo enseñarlo (habilidades docentes): sin embargo, a veces las ramas del cómo esconden carencias fundamentales en el bosque del qué.

La reflexión subraya una verdad incómoda pero crucial; enseñar literatura exige un conocimiento sólido de la misma. Ser hablante nativo de una lengua no garantiza la capacidad para transmitir su riqueza literaria. Los docentes deben nutrir su propio bagaje cultural e intelectual antes de guiar a los estudiantes en este viaje. Además, aunque las habilidades pedagógicas son esenciales, no pueden suplir la falta de dominio sobre los contenidos. Enseñar literatura no es solo una cuestión de método, sino de fondo: se

necesita pasión, preparación y un compromiso profundo con el conocimiento para despertar el interés y la comprensión en los alumnos.

Se recalca a Soler (2016), quien erige; el capítulo 4 de la Ley General de Educación de 1996, titulado Educación Campesina y Rural, plantea la necesidad de fortalecer la educación en contextos rurales como medio para alcanzar los propósitos establecidos en los artículos 64 y 65 de la Constitución Política. En este sentido, se establece que tanto el Gobierno Nacional como las entidades territoriales deben promover servicios educativos rurales, ya sean formales, no formales o informales, alineados con los planes de desarrollo vigentes. Esta educación estará orientada, principalmente, a la formación técnica en sectores como la agricultura, la ganadería, la pesca, la silvicultura y la agroindustria, con el fin de mejorar las condiciones de vida, de trabajo y el bienestar de la población campesina, así como de contribuir al incremento de la producción alimentaria del país.

Este apartado de la Ley General de Educación (1991) subraya el compromiso del Estado con una educación rural y campesina pertinente y contextualizada, que no solo garantice el derecho a la educación, sino que también contribuya al desarrollo integral de las comunidades rurales. Al priorizar la formación técnica en áreas productivas como la agricultura, la pesca o la agroindustria, se reconoce el valor del saber campesino y se fortalece su papel en la seguridad alimentaria del país. Además, al articularse con los planes de desarrollo, esta educación adquiere un carácter estratégico para mejorar las condiciones de vida y dignificar el trabajo en el campo, respondiendo así a los mandatos constitucionales que promueven equidad y justicia social para la población rural.

## MOMENTO III

### SOPORTE EPISTÉMICO

El momento III de este documento presenta la pentadimensionalidad de los fundamentos que sustentan esta investigación, orientada desde un paradigma pospositivista interpretativo. Este enfoque busca explorar las realidades y subjetividades de los contextos rurales con profundidad y sensibilidad, reconociendo la riqueza y complejidad inherentes a estas comunidades. En este marco, el enfoque cualitativo se posiciona como una herramienta esencial para captar los matices que caracterizan el aprendizaje de la comprensión lectora y las prácticas pedagógicas que lo promueven. El diseño metodológico sigue un proceso cuidadoso y riguroso, en el que la colaboración con informantes clave docente, directivo, madre de familia y estudiante, aporta perspectivas únicas y valiosas.

En este momento, se hace énfasis en el fundamento epistemológico que guía este estudio, el cual permitirá definir con claridad el enfoque investigativo y las relaciones establecidas durante su desarrollo. La comprensión lectora, entendida como una habilidad clave para el desarrollo social, se presenta como un fenómeno complejo y multifacético, profundamente influenciado por las demandas socioculturales del contexto educativo. Sin embargo, se evidencia que muchas instituciones carecen de estrategias metodológicas adecuadas para ampliar las posibilidades de lograr una comprensión de la lectura óptima. Este vacío se convierte en un desafío central para la investigación.

#### **Matriz de categorías previas: conceptualización y estructuración.**

La construcción de la matriz de categorías es un paso esencial en esta investigación, ya que organiza y sistematiza los elementos clave que guían el análisis desde el método fenomenológico hermenéutico. Este enfoque permitirá explorar profundamente las experiencias y percepciones de los docentes, estudiantes, directivos docentes y padres de familia, estructurando las categorías en función de los propósitos investigativos y teorías previas consideradas. Con relación a la matriz de categorías Sandoval (1996) afirma que “un medio práctico para aplicar este procedimiento de categorización por atributos consiste en la elaboración de una matriz de ubicación de aspectos de análisis según sus atributos. Para elaboración de dicha matriz, se definirán tantas filas como situaciones se identifiquen y tantas columnas como atributos de esas

situaciones se ubiquen, de modo que, al inspeccionar las columnas, se puedan hallar cuáles atributos de todos los enunciados son críticos en diferentes situaciones y cuáles no” (p,152).

La matriz presentada en esta investigación se organiza en las siguientes secciones clave: propósitos: se establece el propósito general, así como los específicos de la investigación para el aprendizaje de la comprensión lectora haciendo uso de la historia local. Categorías apriorísticas: se dividen en núcleos semánticos como la practica pedagógica con el uso de la historia local, aprendizaje de la comprensión lectora, importancia del contexto rural. Subcategorías: dentro de cada categoría, se visualizan algunos aspectos que se desprenden de las categorías apriorísticas con la finalidad de guiar al investigador en la entrevista.

**Tabla 2.**  
**Matriz de categorías previas**

| <b>Propósito general</b>   | <b>Propósitos específicos</b>   | <b>Categorías previas o Apriorísticas</b> | <b>Subcategorías</b>   |
|--|---|---|--|
| Generar un constructo teórico sobre el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora fundamentado en el conocimiento de la historia local en el contexto rural del municipio de El Castillo Meta, desde una visión de las prácticas pedagógicas innovadoras | Describir las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes para el aprendizaje de la comprensión lectora, integrando la historia local en el contexto rural del municipio de El Castillo Meta | Practicas pedagógicas                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias</li> <li>• Acompañamientos</li> <li>• Recursos</li> <li>• Relatos de la comunidad</li> <li>• Identidad</li> </ul> |
|  | Develar la concepción que tienen los docentes sobre el aprendizaje de la comprensión lectora en relación con el contexto rural del municipio de El Castillo Meta                                  | Aprendizaje en el contexto rural          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretación</li> <li>• Motivación</li> <li>• Intercambio lector-autor-texto</li> </ul>                                     |
|  | Interpretar la concepción de los docentes sobre el aprendizaje de la comprensión lectora, considerando la historia local en el contexto rural del municipio de El Castillo Meta                   | Comprensión lectora y la historia local   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento del entorno</li> <li>• Recursos adecuados al contexto</li> </ul>   |
|  | Emerger elementos teóricos para conformar el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora, basado en la historia local en el contexto rural del municipio de El Castillo Meta.                | Constructo teórico                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propuesta para mejorar la comprensión lectora tomando en cuenta la historia local</li> </ul>                                  |

## **Perspectiva epistemológica y dimensiones fundamentales**

Trejo (2009) señala que “para algunos, la epistemología se ocupa del estudio del conocimiento en sentido amplio; desde una perspectiva filosófica, podría considerarse equivalente a la gnoseología” (p. 2).

En este contexto, el respaldo epistemológico otorga credibilidad y solidez al estudio, al tiempo que orienta su fiabilidad. Esto implica considerar dimensiones fundamentales que se articulan con la intención investigativa al abordar los fenómenos mediante una mirada compleja, situada e interdisciplinaria, superando visiones fragmentadas o unidimensionales. En contextos educativos rurales, por ejemplo, esta perspectiva posibilita la integración de saberes locales, propósitos comunitarios, métodos participativos y éticas del cuidado y del territorio. De este modo, se promueve una investigación más humanizada, reflexiva y comprometida socialmente, reconoce que todo conocimiento es parcial, situado y éticamente implicado. Cuando se aplica este enfoque en una tesis o trabajo investigativo, se puede estructurar el marco teórico o el constructo desde estas cinco dimensiones ontológica, epistemológica, metodológica, axiológica y teleológica, evidenciando cómo cada una aporta a la comprensión del objeto de estudio y a la construcción de alternativas de transformación.

**Ontológica:** analiza la naturaleza de la realidad educativa en contextos rurales, entendida —según Guba y Lincoln (1994) como una construcción múltiple, dinámica y socialmente situada, donde la realidad no es única ni fija, sino el resultado de las interacciones, creencias y experiencias de los actores que la viven.

**Teleológica:** define los propósitos últimos de la investigación, orientados al desarrollo de estrategias innovadoras en comprensión lectora. De acuerdo con Gómez (2014) toda acción investigativa posee una finalidad que guía el sentido del conocimiento producido; en educación, esta dimensión teleológica permite proyectar transformaciones que mejoren los procesos de aprendizaje y promuevan prácticas pedagógicas más pertinentes y emancipadoras.

**Axiológica:** reconoce los valores éticos y educativos que guían la investigación, como el respeto por la diversidad y la inclusión. Según Guba y Lincoln (1994), toda indagación está atravesada por una dimensión valorativa que orienta las decisiones del investigador y configura la manera en que se interpretan los fenómenos sociales. En

educación, esta perspectiva axiológica implica asumir principios de justicia, dignidad y equidad como fundamentos para comprender y transformar las prácticas pedagógicas.

**Epistemológica:** asegura la coherencia entre el conocimiento producido y las metodologías empleadas. Según Martínez (1998), la epistemología orienta las decisiones sobre cómo se conoce, qué se considera válido como conocimiento y de qué manera los métodos se articulan con la naturaleza del fenómeno estudiado. En investigación educativa, esta dimensión garantiza que las interpretaciones respondan a una lógica coherente con el enfoque cualitativo y con la comprensión profunda de las experiencias humanas.

**Metodológica:** según Martínez (1998) el principio de la complementariedad se basa en la complejidad del objeto de estudio, que exige enfoques metodológicos diversos, y en la selectividad de la percepción, influenciada por valores y representaciones sociales. Esta selectividad es inevitable debido a la riqueza y diversidad del mundo, lo que hace que toda descripción sea parcial. Estas dimensiones se integran dentro de la tesis doctoral para abordar la comprensión lectora desde una perspectiva transformadora, que responda tanto a los retos pedagógicos como a las necesidades del entorno sociocultural rural.

Para comprender de manera integral el fenómeno educativo analizado, se asumió la pentadimensionalidad como una perspectiva que permite mirar la realidad desde cinco lentes complementarios. Cada dimensión aporta elementos esenciales para interpretar el proceso investigado con mayor profundidad, evitando reducciones y favoreciendo una comprensión más amplia y coherente. Esta estructura facilita articular lo ontológico, epistemológico, metodológico, axiológico y teleológico en un mismo horizonte reflexivo, mostrando cómo cada componente se relaciona con los demás y fortalece la coherencia del estudio.

**Tabla 3.**  
**Penta dimensionalidad**

**ONTOLOGICA**

La dimensión ontológica se centra en la esencia como seres humanos, reflexionando sobre quiénes somos, nuestro propósito, valores y conexión con el mundo. Se manifiesta tanto en momentos de cambio significativo como en nuestras elecciones cotidianas, ayudándonos a vivir con autenticidad, plenitud y coherencia con nuestros valores. La tesis aborda la comprensión lectora en zonas rurales desde una perspectiva constructiva, múltiple, holística y divergente. Se realiza un estudio general de las características de las personas involucradas en la propuesta,

|                       |  |
|-----------------------|--|
|                       | así como la realidad actual de la deficiencia en la comprensión lectora en estas áreas.  |
| <b>AXIOLÓGICA.</b>    | La dimensión axiológica se centra en los valores que guían nuestras decisiones y relaciones, reflejándose en elecciones diarias y dilemas éticos. Reconocerla nos permite vivir con coherencia y contribuir a una sociedad más justa y armoniosa.<br>La investigación considera los valores, que influyen en la solución del problema, la teoría, el método y el análisis. El investigador y el participante mantienen una relación objetiva y dualista, sin ningún tipo de afecto.  |
| <b>EPISTEMOLÓGICA</b> | La dimensión epistemológica se enfoca en cómo adquirimos, entendemos y usamos el conocimiento para interpretar el mundo. Se refleja en decisiones cotidianas, como resolver problemas o seleccionar información y en la educación, donde cuestionamos y construimos saberes que conectan con nuestras experiencias y necesidades.<br>El conocimiento debe desarrollarse de manera objetiva, sin interferencia de los valores de los involucrados en la investigación. El conocimiento es verdadero, fiable y concordante con la realidad, basado en afirmaciones ideográficas, inductivas, cualitativas y centradas en las diferencias.  |
| <b>TELEOLÓGICA.</b>   | La dimensión teleológica se enfoca en el propósito y los fines que guían nuestras acciones. Se refleja en metas personales y en evaluar si nuestras decisiones están alineadas con el legado y significado que queremos construir en la vida.<br>La investigación busca diseñar elementos que resalten la importancia de la lectura en contextos rurales. Los objetivos son mejorar la comprensión lectora en educación básica primaria en estas áreas, identificando las particularidades de esta población.  |
| <b>METODOLÓGICA</b>   | Según Martínez (1998), el principio de la complementariedad se basa en la complejidad del objeto de estudio, que exige enfoques metodológicos diversos, y en la selectividad de la percepción, influenciada por valores y representaciones sociales. Popper (1995) añade que esta selectividad es inevitable debido a la riqueza y diversidad del mundo, lo que hace que toda descripción sea parcial.<br>El principio de la complementariedad implica que, en la tesis doctoral, debe abordar la comprensión lectora en contextos rurales desde enfoques metodológicos diversos, como el fenomenológico y el hermenéutico, para captar la complejidad del fenómeno. Además, resalta la importancia de valorar las representaciones sociales y culturales locales, permitiendo construir un marco teórico inclusivo y contextualizado. |

Nota: elaborado por el autor, (2025).

### **Paradigma Pospositivista Interpretativo**

Es importante destacar que un paradigma constituye un conjunto de creencias, valores y supuestos que moldean la manera en que percibimos y comprendemos el mundo. Actúa como un marco de referencia desde el cual interpretamos la información, establecemos relaciones con ella y orientamos nuestras decisiones. Los paradigmas logran ser individuales o colectivos y consiguen cambiar a lo largo del tiempo a medida que adquirimos nuevo conocimiento o experimentamos nuevas realidades. Son fundamentales en disciplinas como la ciencia, la filosofía y la sociología, ya que influyen

en el desarrollo de teorías, enfoques y prácticas en cada campo. En resumen, un paradigma actúa como una lente a través de la cual vemos y comprendemos el mundo.

En esta investigación, se adopta el paradigma pospositivista interpretativo, ya que, según la naturaleza del estudio, permite abordar la construcción de referentes para mejorar la comprensión lectora en contextos rurales, mediante el análisis de la historia y la cultura local. Este enfoque fundamenta la intención de esta tesis doctoral.

Lorenzo (2006), en su apartado Contribución sobre los paradigmas de investigación, destaca que, este paradigma encuentra sus raíces históricas en corrientes como la fenomenología, el interaccionismo simbólico interpretativo, la etnografía y la antropología. Sus orígenes se vinculan a la escuela alemana, siendo Edmund Husserl reconocido como su principal fundador. Entre los autores más destacados que lo representan se encuentran Dilthey, Baden, Berger, Schutz, Mead, Blumer, Lukman, entre otros.

Se pueden explorar los intereses, amenazas y ventajas de los lectores en zonas rurales a través de una descripción natural y sin sesgos, lo que garantiza la validez y confiabilidad en el logro de los objetivos propuestos. Este enfoque permite observar, sin la influencia de opiniones externas, las motivaciones, perspectivas y comportamientos de los participantes en el proceso de investigación. Además, facilita una mayor comprensión de la relación entre los lectores y los referentes de la lectura, así como de las dinámicas que influyen en su experiencia.

Asimismo, este enfoque contribuye a identificar estrategias para mejorar el acceso a materiales de lectura en zonas rurales, promoviendo un mayor equilibrio en la distribución de recursos educativos. Es relevante destacar la selección del paradigma pospositivista interpretativo, ya que, dada la naturaleza de la investigación, este paradigma ofrece oportunidades valiosas en distintos niveles: desde lo **ontológico**, permite una construcción basada en las perspectivas individuales de los participantes; desde lo **epistemológico**, enfatiza la subjetividad, respetando y valorando las posturas de cada aportante sin distorsionar la información; desde lo **metodológico**, propicia un proceso flexible e inductivo que facilita el descubrimiento de soluciones y el desempeño de las intenciones señalados en el estudio. Lo **teleológico**, aporta una orientación clara sobre cómo se construye y valida el conocimiento, garantizando objetividad en el proceso

investigativo y claridad en los fines que guían la investigación y desde lo **axiológico**, aporta el fundamento ético que orienta la investigación, asegurando coherencia en las decisiones, respeto por la diversidad y compromiso con una práctica educativa justa y humanizadora.

En este apartado se presentan los principios teóricos y conceptuales que sustentan el estudio, con base en la investigación realizada por el autor. El propósito es respaldar teóricamente tanto la problemática como el enfoque metodológico y teórico adoptados, permitiendo un abordaje efectivo del fenómeno de la comprensión lectora. Por ello, se desarrollará la temática desde sus aspectos fundamentales hasta los detalles más relevantes, considerados esenciales para el progreso de esta investigación.

### **Enfoque.**

Esta propuesta se desarrolla desde el enfoque cualitativo, el cual, según Monje (2011), las declaraciones de tipo explicativo son propias de la investigación cuantitativa, ya que de ellas se derivan predicciones, aplicaciones tecnológicas y la posibilidad de controlar fenómenos o eventos, principalmente de carácter natural. Establece una clara distinción entre el sujeto cognoscente y la realidad observada, destacando que medir y cuantificar hallazgos es un procedimiento propio del campo del conocimiento cuantitativo. Este enfoque se caracteriza por afirmaciones explicativas que buscan el control del conocimiento, con una preocupación central en el análisis, predominando el enfoque hipotético-deductivo.

Por otro lado, Hernández (2014) sostiene que el enfoque cualitativo se basa en la recopilación y el análisis de los hallazgos con el propósito de ajustar las preguntas de investigación o descubrir nuevas interrogantes a lo largo del proceso interpretativo. Este enfoque es particularmente útil para abordar problemáticas en zonas rurales, como la creación de lineamientos para fomentar la lectura, debido a su énfasis en profundizar la comprensión de los problemas a través del análisis de entrevistas, incluidas entrevistas en profundidad. Estas herramientas permiten a los investigadores captar las necesidades de la comunidad y explorar cómo las estrategias de lectura pueden atender dichas carencias, promoviendo soluciones ajustadas al contexto local.

## **Proceso metodológico Fenomenológico hermenéutico**

Fuster (2019), destaca que, para Heidegger, la fenomenología hermenéutica representa un nuevo enfoque metodológico descriptivo y da origen a una ciencia apriorística que actúa como base para una filosofía verdaderamente científica. Esto implica una crítica a la ciencia tradicional, centrada en datos cuantificables y en procedimientos mecánicos que, a menudo, se ejecutan sin una verdadera conciencia de su sentido. Sostiene que la fenomenología se orienta hacia el estudio de los fenómenos en sí mismos, permitiendo que estos se manifiesten tal como se presentan a la conciencia, revelándose de manera auténtica, lo cual les otorga un carácter objetivo, veraz y, por tanto, científico. Desde esta perspectiva, la fenomenología en la investigación cualitativa busca una comprensión profunda, dirigiéndose hacia la esencia de la experiencia, al lugar donde se concreta, es decir, a la “cosa misma”, tal como se da a la conciencia.

Se destaca cómo la fenomenología hermenéutica permite ir más allá de lo meramente cuantificable, apostando por una comprensión profunda de la experiencia humana, al centrar la atención en el sentido de los fenómenos tal como se revelan a la conciencia.

Entre los autores no existe un consenso definitivo sobre los métodos que deben integrarse en un enfoque cualitativo. No obstante, dadas las particularidades de esta tesis doctoral, la elección metodológica se orienta hacia el método fenomenológico-hermenéutico, cuya raíz heideggeriana permite comprender la experiencia humana desde su sentido vivido.

Bajo esta perspectiva, inspirada en Heidegger, la investigación asume que comprender es siempre un acto interpretativo situado, donde el ser humano se revela en su relación con el mundo, con los otros y con su propia historicidad. Por ello, la fenomenología hermenéutica se configura como la herramienta más pertinente para desentrañar los significados que emergen de las prácticas pedagógicas en los contextos rurales estudiados.

**El método fenomenológico-hermenéutico** busca comprender la esencia de las experiencias humanas, captando cómo las personas perciben y dan sentido a lo que viven, sin imponer juicios ni interpretaciones previas. Este enfoque puede describirse

como una forma de escuchar profundamente, intentando entender lo que algo significa para alguien desde su perspectiva particular.

Flores (2021) señala que “la fenomenología, desarrollada por Heidegger, analiza la conciencia y el ‘yo’ mediante la reducción fenomenológica, explorando experiencias, modos de vida y la constitución de su esencia en una conciencia pura” (p.3). Esta observación destaca el alcance y profundidad de la fenomenología como método filosófico. Al centrarse en la conciencia y el “yo,” no solo propone una introspección individual, sino un camino hacia las estructuras esenciales de la experiencia humana. La **reducción fenomenológica**, núcleo de su método, permite trascender los hallazgos empíricos para acceder a lo más puro y universal de las vivencias humanas.

Este enfoque no pretende invalidar otros métodos, sino complementar nuestra comprensión del ser humano desde una perspectiva reflexiva, donde las experiencias vividas adquieren un significado y una trascendencia particulares. Por su parte, el método hermenéutico se enfoca en interpretar y desentrañar el significado detrás de textos, palabras o acciones, conectando el contexto y la intención para comprender lo que realmente se quiso comunicar. Este proceso puede entenderse como una exploración de las capas ocultas de un mensaje, dándole vida y sentido en un diálogo Continuo.

En este sentido, Castrillón (2016) plantea desde la lectura de Heidegger que el camino metodológico de la investigación, cuando se apoya en la descripción fenomenológica, no se limita a observar o describir, sino que exige un ejercicio constante de interpretación. Desde su perspectiva, la fenomenología del *dasein* es, en su núcleo, un proceso hermenéutico, ya que comprender la experiencia humana implica interpretar de manera profunda los sentidos que emergen del ser en el mundo. Esta reflexión resalta la interconexión entre fenomenología y hermenéutica en el pensamiento, subrayando que comprender implica interpretar, no solo observar.

En conclusión, la combinación del enfoque fenomenológico-hermenéutico permite explorar no solo las vivencias humanas, sino también los significados más profundos que emergen de los textos y acciones, aportando así una base sólida para esta investigación.

### **Escenario de estudio**

Las sedes rurales de primaria del municipio de El Castillo Meta, se encuentran inmersas en un entorno natural que refleja la serenidad y la vida apacible del campo.

Ubicadas en zonas rodeadas de vastos paisajes verdes, estas escuelas son el reflejo de un esfuerzo constante por ofrecer educación en armonía con la flora y fauna del llano.

Las construcciones escolares son sencillas pero funcionales, con aulas diseñadas para maximizar los recursos disponibles. Los espacios son abiertos, a menudo ventilados de manera natural, con grandes ventanas que permiten la entrada generosa de luz solar durante el día. Las mesas y sillas, aunque básicas, están organizadas en círculos o trapecios, lo que fomenta un ambiente cálido y cercano entre los estudiantes y el docente. Aunque los recursos educativos son limitados, la creatividad de los maestros y el apoyo activo de la comunidad compensan muchas de estas carencias.

Alrededor de las escuelas, predominan caminos de tierra, que suelen ser el principal medio de acceso para los estudiantes, quienes a menudo recorren largas distancias desde sus hogares dispersos en las veredas. El ambiente se llena con el sonido de los animales, el canto de las aves y el murmullo de arroyos cercanos, mezclándose con las risas y los juegos de los niños durante los recesos.

El entorno escolar en estas sedes rurales es cálido y comunitario. Las familias desempeñan un papel crucial en la educación de los niños; los padres, en su mayoría trabajadores del campo, participan activamente en la vida escolar, ya sea colaborando en actividades, proporcionando recursos o apoyando con logística. Valores como la solidaridad, el respeto por la naturaleza y el sentido de comunidad son pilares fundamentales en el día a día de estas escuelas. A pesar de las dificultades, persiste un fuerte sentido de pertenencia y unión.

En el marco de esta tesis doctoral, se trabajó con dos centros educativos con sus respectivas sedes anexas, así como la sede de primaria de la institución educativa ubicada en el casco urbano, cuya sección de primaria se encuentra en una zona rural. Esta intervención busca fortalecer las dinámicas educativas, respetando las particularidades y necesidades del contexto rural.

### **Informantes clave**

Atendiendo al estudio de Fernández (2021) en el contexto de la investigación, se reconoce que toda persona vinculada de alguna manera al entorno de estudio puede convertirse en una fuente valiosa de información. Algunas de estas personas facilitan el proceso de inmersión al compartir conocimientos sobre las costumbres, normas y

tradiciones del lugar; otras aportan datos directamente relacionados con los objetivos del estudio, y otras más ofrecen información complementaria que enriquece la comprensión de las prácticas y situaciones observadas, con miras a generar mejoras. Los informantes se distinguen por tener información relevante, ser accesibles tanto física como socialmente, mostrar disposición para colaborar y contar con la capacidad de proporcionar información.

Los informantes clave en la construcción de referentes para procesos de lectura en zonas rurales incluyen un docente en ejercicio, un directivo docente, una madre de familia y un estudiante de educación básica primaria. Estas personas aportaron una visión profunda y contextualizada sobre las necesidades, desafíos y objetivos de la comunidad rural en relación con la lectura en estos entornos.

Asimismo, resultaron fundamentales para identificar los recursos disponibles y explorar posibles mecanismos de financiación que permitieran implementar lineamientos de lectura adaptados a las particularidades del ámbito rural. De manera más específica, los informantes clave para la construcción de estos referentes de lectura en zona rural del municipio de El Castillo Meta, se detallan en la siguiente tabla.

**Tabla 4.**  
**Informantes clave**

| <b>INFORMANTES</b>            | <b>CARGO</b>  | <b>FORMACIÓN ACADÉMICA.</b> | <b>UNIVERSIDAD/INSTITUTO</b> |
|-------------------------------|---|-----------------------------|------------------------------|
| <b>CLAVE CÓDIGO.</b>          |   |                             |                              |
| <b>DEB001</b>                 | <b>Directora</b>  | <b>Magister</b>             | <b>UDES</b>                  |
| <b>CRITERIO DE SELECCIÓN.</b> | se fundamenta en su experiencia directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su conocimiento de los contextos pedagógicos y su interacción constante con los estudiantes, lo que les permite aportar información relevante sobre las dinámicas educativas y el contexto escolar.               |                             |                              |
| <b>DDR002</b>                 | <b>Docente rural, magister</b>  | <b>UNIMINUTO.</b>           |                              |
|                               | Se basa en su rol estratégico en la toma de decisiones, su conocimiento profundo de las políticas, procesos y objetivos institucionales y su capacidad para ofrecer una visión integral del contexto organizacional y sus dinámicas.  |                             |                              |
| <b>MF003</b>                  | <b>Madre de familia. Técnico en producción agropecuaria.</b>  | <b>SENA.</b>                |                              |
| <b>CRITERIO DE SELECCIÓN.</b> | Se fundamenta en su experiencia directa en el proceso de acompañamiento, su conocimiento del contexto y su interacción constantes con la comunidad desde su rol, lo que le permite aportar información relevante sobre las dinámicas educativas y el contexto escolar.                            |                             |                              |
| <b>CRITERIO DE SELECCIÓN.</b> | <b>Estudiante del nivel cuarto de educación básica primaria, zona rural.</b> Se fundamenta en su experiencia directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su conocimiento de las dinámicas escolares y su interacción constantes con la clase, lo que le permite aportar información relevante |                             |                              |

Nota: elaborado por el autor, (2025).

### **Técnica de recolección de la información**

Según Hernández (2020), la selección de técnicas e instrumentos en una investigación debe atender a la naturaleza misma del estudio, ofreciendo libertad en su elección, independientemente del enfoque epistemológico del investigador. estas herramientas permiten obtener respuestas con mayor profundidad, facilitando una comprensión más completa del fenómeno estudiado.

Entre las ventajas de este enfoque se destaca su capacidad para abordar problemas complejos, como el análisis de creencias, motivaciones o actitudes de la población. además, su implementación suele ser sencilla, lo que contribuye a su efectividad en diversos contextos de investigación.

### **El guion de entrevista**

El guion de la entrevista constituye una herramienta metodológica fundamental en el diseño de procesos de investigación cualitativa. Se trata de un documento estructurado que orienta el desarrollo de la conversación entre el investigador y el informante, proporcionando un marco de referencia temático y discursivo que garantiza la coherencia, profundidad y pertinencia de los datos recogidos. Este guion no se limita a una simple lista de preguntas; más bien, se configura como una guía flexible que permite explorar, de manera reflexiva y contextualizada, las percepciones, experiencias y saberes de los participantes en torno al fenómeno de estudio.

Su elaboración responde a los propósitos de la investigación y a las categorías de análisis previamente definidas, aunque abiertas a reformulación, de modo que cada ítem o bloque temático del guion refleja una intención analítica orientada a comprender la complejidad del objeto investigado. en este sentido, el guion no busca imponer un orden rígido a la entrevista, sino facilitar un diálogo abierto y significativo, que permita al sujeto expresar su voz desde su propia cosmovisión y experiencia situada.

Desde una perspectiva ética y epistemológica, el guion también cumple la función de salvaguardar la intencionalidad del encuentro investigativo, asegurando que las preguntas respeten la dignidad del interlocutor, promuevan un clima de confianza y propicien la construcción conjunta de sentidos. así, el guion de la entrevista se erige

como una herramienta dialógica y transdisciplinar, alineada con enfoques interpretativos, críticos o hermenéuticos, según la orientación teórica del estudio.

Así, Loreli (2019) destaca que el guion no solo recoge dimensiones previamente estudiadas desde enfoques cuantitativos (como el uso de herramientas digitales o el dominio técnico), sino que busca profundizar en aspectos subjetivos y experienciales: las motivaciones, tensiones, decisiones reflexivas y resignificaciones que atraviesan el desarrollo profesional docente frente a los retos de la cultura digital universitaria. Además, integra preguntas orientadas a explorar la influencia de factores contextuales como el campo disciplinar, los enfoques pedagógicos adoptados, los recursos institucionales disponibles y las condiciones sociales que median el ejercicio de la docencia.

### **Entrevista en profundidad**

Robles (2011) señala que "la entrevista en profundidad, como técnica cualitativa, resulta valiosa si se asegura la precisión en descripciones e interpretaciones" (p. 42). González Martínez destaca que la honestidad, el uso de herramientas adecuadas y la presentación de evidencias sólidas validan el trabajo investigativo.

Esta afirmación resalta aspectos clave para la eficacia de la entrevista en profundidad como técnica cualitativa. La precisión en descripciones e interpretaciones garantiza que se mantenga la fidelidad a la realidad estudiada, mientras que la honestidad y el uso adecuado de herramientas fortalecen la credibilidad del investigador. Además, la validación mediante evidencias subraya la importancia del rigor metodológico en la investigación cualitativa, consolidando las conclusiones como representaciones auténticas del mundo del informante. Este enfoque resalta la responsabilidad ética y profesional del investigador al reconstruir una realidad distinta a la propia.

Para enriquecer la recolección de información, se recurre a técnicas cualitativas que permiten acceder a la complejidad del fenómeno investigado desde la perspectiva de los propios actores. Una de las principales herramientas empleadas es la entrevista en profundidad, la cual ofrece la posibilidad de explorar, de manera flexible y abierta, las vivencias, experiencias, representaciones y reflexiones individuales de los participantes. Esta técnica no se limita a la obtención de respuestas cerradas o superficiales, sino que busca promover un diálogo auténtico, en el que el entrevistado pueda reconstruir su

trayectoria, expresar su pensamiento crítico y articular sentidos a partir de su experiencia situada.

Las entrevistas en profundidad permiten, además, captar elementos no siempre evidentes o explícitos en los discursos institucionales, tales como tensiones, contradicciones, saberes tácitos, resistencias y resignificaciones que configuran el hacer docente en contextos de cambio, especialmente frente al desafío de integrar críticamente las tecnologías digitales en los procesos educativos. Este tipo de entrevista favorece la comprensión del carácter dinámico y contextual de la competencia digital docente, así como la identificación de factores que influyen en su desarrollo: desde condiciones institucionales y culturales hasta convicciones pedagógicas y trayectorias formativas.

A diferencia de las encuestas estructuradas, las entrevistas en profundidad permiten un acercamiento comprensivo, que da lugar a la subjetividad del otro y reconoce su papel como co-constructor del conocimiento. Por ello, el uso de esta técnica se articula con una perspectiva epistemológica interpretativa y con un enfoque metodológico que reconoce la voz del sujeto como fuente legítima de saber, inscribiendo el proceso de recolección de información dentro de una lógica dialógica, reflexiva y situada.

Atendiendo el documento, centro de investigación y docencia (2008), es claro indicando que la entrevista en profundidad es una técnica fundamental en la investigación cualitativa, pues permite acceder a los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias. Lejos de buscar datos objetivos, esta herramienta promueve un diálogo reflexivo en el que el entrevistado es reconocido como un agente epistémico capaz de expresar sus vivencias, valores y saberes situados. Desde una perspectiva interpretativa y crítica, se entiende que toda narrativa está mediada por factores sociales, culturales y lingüísticos, por lo que no se busca una única verdad, sino una pluralidad de voces que co-construyen el conocimiento. Así, el investigador facilita un espacio ético y horizontal donde el sujeto no solo comunica, sino que también resignifica su experiencia, convirtiendo la entrevista en una fuente de comprensión profunda y generadora de saber.

### **Métodos para Interpretación de la Información**

Los métodos para la interpretación de la información en una investigación cualitativa permiten analizar y dar sentido a los hallazgos recopilados, destacando

patrones, significados y relaciones dentro del contexto estudiado. Estas estrategias, basadas en enfoques sistemáticos y reflexivos, buscan transformar la información en conocimiento relevante para responder a los propósitos planteados. En esta tesis doctoral, se interpretará la información desde los siguientes enfoques:

Según Martínez (1998), el análisis en la investigación cualitativa se organiza en cuatro etapas fundamentales que facilitan la interpretación y comprensión de los datos recolectados: *categorización, estructuración, triangulación contrastación y teorización*. En el marco de la investigación cualitativa, el análisis de la información no se limita a una mera sistematización de hallazgos, sino que constituye un proceso interpretativo profundo que busca revelar el sentido subyacente de las experiencias, discursos y prácticas sociales. En este sentido, el teórico propone una estructura metodológica compuesta por cuatro momentos fundamentales; categorización, estructuración, triangulación y teorización. Cada uno de estos momentos representa un paso necesario en la construcción del conocimiento, permitiendo al investigador no solo organizar la información, sino también desentrañar patrones, contrastar perspectivas y, finalmente, construir interpretaciones con validez teórica. Esta propuesta cobra especial relevancia en contextos educativos y sociales complejos, donde las realidades no pueden ser reducidas a cifras, sino que demandan una comprensión situada, crítica y transformadora.

### **Categorización**

Es el primer paso en el análisis de los datos, donde se identifican patrones, conceptos o temas comunes a partir de la información recopilada. Este proceso implica clasificar los datos en categorías significativas que faciliten su comprensión, manteniendo la fidelidad al contexto de la investigación.

### **Estructuración**

Una vez categorizados los datos, se organiza la información en un esquema lógico y coherente. Esta fase busca establecer relaciones jerárquicas o secuenciales entre las categorías, permitiendo una visión más clara de las conexiones entre los distintos elementos analizados.

### **Triangulación**

La triangulación asegura la validez y confiabilidad de los resultados mediante la combinación de múltiples fuentes, perspectivas o métodos. Este enfoque permite

contrastar y verificar los datos desde diferentes ángulos, reduciendo sesgos y ampliando la profundidad del análisis.

### **Contrastación**

La contrastación es el proceso de poner en diálogo los resultados de una investigación con estudios previos o marcos teóricos, no solo para confirmar lo existente, sino para reformular, ampliar o profundizar teorías a partir de los datos empíricos, generando conocimiento situado y más robusto.

### **Teorización**

En esta etapa final, el investigador va más allá de los datos concretos para formular interpretaciones y construir teorías que expliquen los fenómenos estudiados. Este proceso transforma los hallazgos en conocimiento aplicable, conectando las observaciones con conceptos más amplios y abstractos. Estas etapas no son lineales, sino que interactúan en un proceso dinámico que garantiza un análisis profundo, riguroso y enriquecido por la reflexión crítica. El proceso del alcance de los propósitos de la intención de tesis doctoral se abordará sobre tres desde las cuales se abordará el cronograma actividades previsto.

**Tabla 5.**

### **Fases de la investigación**

|   |  |
|---|--|
| <p><b>PREPARATORIA (REFLEXIÓN/DISEÑO)</b></p> | <p>Se centra en la conceptualización y planificación de la investigación. Implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La identificación del problema de investigación y la definición clara de los propósitos.</li> <li>• El diseño del marco teórico que guiará el estudio.</li> <li>• La selección de los métodos y técnicas de recolección de información adecuada al propósito investigativo.</li> <li>• La elaboración de instrumentos de investigación, ajustados a la naturaleza del estudio. Esta fase es fundamental para garantizar que el trabajo de campo sea coherente y sistemático.</li> </ul>  |
| <p><b>FASE DEL TRABAJO DE CAMPO.</b></p>      | <p>Durante esta etapa, se implementan las estrategias definidas en el diseño reflexivo. Incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La recopilación de hallazgos en el contexto específico del estudio.</li> <li>• La interacción directa con los sujetos participantes, ya sea a través de entrevistas, observación participante, grupos focales u otras técnicas cualitativas.</li> <li>• La adaptación flexible de los métodos en caso de surgir imprevistos, manteniendo la coherencia con los propósitos de la investigación.</li> </ul> <p>En esta fase, se procesan e interpretan los hallazgos obtenidos para transformarlos en conocimiento significativo. Implica:</p> |

## **FASE ANALÍTICA.**

- La organización de la información recopilada mediante categorías, patrones o temas emergentes.
- El análisis crítico y reflexivo para identificar relaciones, tendencias y significados en los datos.
- La vinculación de los hallazgos con el marco teórico, estableciendo conexiones que sustenten las conclusiones.

Esta etapa final consiste en comunicar los resultados de la investigación de manera clara, estructurada y significativa. Incluye:

- La elaboración de un informe o documento final que presente los hallazgos, análisis y conclusiones.
- La reflexión sobre las implicaciones prácticas de los resultados en el contexto estudiado.
- La difusión de los resultados a través de presentaciones, publicaciones académicas u otros medios adecuados, asegurando que el conocimiento generado tenga impacto y aplicación.

## **FASE INFORMATIVA.**

Estas fases reflejan un enfoque sistemático y holístico que combina rigor metodológico con flexibilidad reflexiva, elementos esenciales en las investigaciones cualitativas según Miguélez (1998).

Nota: elaborado por el autor, (2025).

Según Martínez (1998), la investigación cualitativa se estructura en cuatro fases clave que reflejan un proceso dinámico y reflexivo. La fase preparatoria, o de diseño, invita a una introspección profunda para definir propósitos, construir marcos teóricos y seleccionar métodos adecuados, estableciendo las bases para una exploración coherente.

En el trabajo de campo, la teoría se encuentra con la práctica. Aquí, el investigador se sumerge en el contexto, recolectando información a través de interacciones directas, con una disposición flexible que permite adaptarse a las realidades del entorno estudiado.

La fase analítica representa el corazón de la investigación, donde los hallazgos se transforman en conocimiento. Este proceso exige una mirada crítica y reflexiva para interpretar significados, patrones y relaciones, conectando los hallazgos con el marco conceptual.

Finalmente, la fase informativa da voz al proceso investigativo. Los resultados se comunican de manera clara y significativa, asegurando que el conocimiento generado no solo sea comprendido, sino también aplicable, cumpliendo con el propósito de contribuir a la comprensión y resolución de problemáticas reales.

Este proceso me permite la riqueza, la validez y la confiabilidad del proceso u objeto de investigación, de manera subjetiva, se entregan los hallazgos y conclusiones lo más adheridos posibles a la intención de los propósitos de la intención investigativa.

### **Criterios de rigurosidad científica**

La contrastación según Martínez (1998) atiende de manera directa varios criterios de rigor de la investigación cualitativa propuestos por Guba y Lincoln (1994). Credibilidad: al confrontar los hallazgos con teorías previas y otros estudios, se fortalece la veracidad y la confianza en los resultados obtenidos. Auditabilidad: el proceso de contrastación documenta cómo se llegó a las interpretaciones y conclusiones, permitiendo que otros investigadores sigan el mismo razonamiento y comprendan la lógica de la investigación. Transferencia (equivalente a la validez externa): al situar los resultados en un marco teórico más amplio y compararlos con otros contextos o estudios, se facilita la aplicación de los hallazgos a situaciones similares, aumentando su pertinencia y utilidad en otros escenarios.

### **Validez y fiabilidad**

La validez y confiabilidad de los hallazgos se aseguran mediante un compromiso riguroso con la metodología, garantizando interpretaciones precisas y representativas de la realidad. Además, se respeta un marco bioético que enfatiza los principios de respeto, autonomía y bienestar de los participantes. Un cronograma detallado organiza cada etapa del proceso, permitiendo un avance estructurado y alineado con los objetivos trazados.

La validez y la confiabilidad son dos aspectos fundamentales de la investigación. La validez se refiere a la exactitud de los aciertos de la investigación. Por ejemplo, si una investigación sobre las necesidades de lectura en zonas rurales se realiza utilizando un cuestionario diseñado para medir esas necesidades, entonces los descubrimientos de la investigación serán válidos si el cuestionario está bien diseñado.

### **Sustento Bioético**

El método fenomenológico-hermenéutico y el paradigma interpretativo parten de una concepción del conocimiento sustentada en la intersubjetividad, noción ampliamente desarrollada por Husserl (1936) para referirse al espacio donde los significados se configuran en la relación entre las personas y su mundo. Bajo esta mirada, comprender no implica descubrir una verdad externa, sino interpretar lo que emerge del diálogo, de

la experiencia vivida (Erlebnis, en términos de Dilthey, (1883) y de los sentidos que los propios actores otorgan a su realidad.

Ambas perspectivas buscan una comprensión profunda, que supone adentrarse en el horizonte de significados del otro, reconocer la historicidad de sus vivencias y asumir la interpretación como un proceso circular y continuo el círculo hermenéutico.

El paradigma interpretativo amplía esta visión al situar la comprensión en un entramado sociocultural cambiante, donde cada actor produce significados desde su historia y contexto, tal como han señalado los enfoques sociológicos interpretativos inspirados en Weber (1904) y posteriormente desarrollados por Schutz (1967). La investigación, por tanto, se concibe como un ejercicio dialógico en el que el investigador reconoce su involucramiento y adopta una posición ética, reflexiva y situada.

En conjunto, ofrecen herramientas sólidas para indagar con profundidad y sensibilidad en los fenómenos educativos, especialmente en ámbitos rurales, donde las voces y experiencias de los sujetos permiten revelar la riqueza y complejidad de sus prácticas y modos de vida.

Desde la perspectiva del método fenomenológico-hermenéutico, la investigación reconoce que los valores del investigador influyen inevitablemente en la comprensión del problema, del marco teórico, del método y del análisis. A diferencia de enfoques basados en el dualismo y la objetividad estricta, este método concibe la relación entre investigador e informante como un diálogo interpretativo, donde se respeta la experiencia vivida de los participantes sin imponer juicios externos.

Se garantiza la privacidad y el bienestar de los informantes clave, asegurando que comprendan plenamente los objetivos de la investigación y el uso potencial de sus aportes. Asimismo, se reconoce la importancia del contexto cultural de los participantes, adoptando estrategias que minimicen posibles malentendidos derivados de diferencias culturales y permitan interpretar sus experiencias en toda su riqueza y complejidad.

## MOMENTO IV

### INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS

En esta sección, momento VI, Para otorgar significado a las reseñas cualitativas, el análisis desarrollado se rigió por los procedimientos técnicos propuestos por Martínez (1998), mediante las codificaciones preparatoria (reflexión-diseño), fase del trabajo de campo, fase analítica y la fase informativa. Estos procedimientos fueron aplicados a cada una de las entrevistas, lo cual permitió generar diagramas conceptuales emergentes que organizaron los hallazgos conforme a una lógica de organización del conocimiento.

Posteriormente, se presenta de forma secuencial el análisis de la información obtenida a partir de las entrevistas en profundidad realizadas a cuatro (04) informantes clave, con el propósito de exponer los hallazgos iniciales que dieron marcha al tránsito fenomenológico. En este sentido, los informantes se ubicaron en una *postura natural*, entendida como aquella disposición de hacer sin cuestionar, en la que los sujetos actúan sin detenerse a reflexionar sobre lo que viven ni cómo lo viven. Desde esta posición inicial, se avanzó hacia estadios superiores de conciencia del fenómeno en estudio, permitiendo así una comprensión progresiva y profunda de las vivencias narradas. El análisis de los aciertos se realizó inicialmente de manera individual por informante clave, para posteriormente ser contrastado a través de una matriz de triangulación, con el propósito de legitimar las categorías emergentes dentro de un ordenamiento conceptual.

En consonancia con Osorio (1999), la actitud fenomenológica implica un modo de vivir originario, inmediato, en el que el sujeto se encuentra inmerso en la existencia sin distanciamiento reflexivo, lo cual otorga valor a las descripciones recogidas desde la experiencia vivida. Por tanto, este análisis se inscribe en un enfoque metodológico cualitativo, sustentado en la lógica interpretativa que caracteriza a la investigación fenomenológica, orientada a comprender las múltiples perspectivas sobre un fenómeno compartido por los participantes.

Es preciso decir que, cuando la investigación busca comprender experiencias vividas desde la perspectiva de quienes las han experimentado directamente, se está frente a un diseño de corte fenomenológico. Este diseño implica no solo la descripción del fenómeno, sino también la reconstrucción del sentido que dicho fenómeno tiene para quienes lo vivieron. Ahora bien, lo hermenéutico cabe resaltar que busca comprender la

esencia de las experiencias humanas, captando cómo las personas perciben y dan sentido a lo que viven, sin imponer juicios ni interpretaciones previas. Este enfoque puede describirse como una forma de escuchar profundamente, intentando entender lo que algo significa para alguien desde su perspectiva particular.

Asimismo, la observación se incorporó como una técnica complementaria dentro del método fenomenológico-hermenéutico. En el marco de la investigación educativa, esta técnica cobra relevancia, dado que posibilita el examen minucioso de aspectos esenciales del hecho educativo, en su articulación con la complejidad inherente a los problemas humanos. Desde la fenomenología, toda experiencia se reconoce como situada en el mundo de la vida, siendo precisamente la vivencia y la existencia los núcleos constitutivos del sentido.

### **Sistematización y clasificación de las unidades de análisis**

En este momento se presenta de manera ordenada el conjunto de hallazgos derivados del análisis interpretativo de la información obtenida mediante entrevistas en profundidad realizadas a un docente, un directivo, una madre de familia y un estudiante de educación básica primaria zona rural del municipio de El Castillo Meta. La docente directora y la madre de familia pertenecen a la Institución Educativa Ovidio Decroly, el estudiante al centro educativo El Encanto y la madre de familia al Centro Educativo Malavar, establecimientos cercanos y únicos en el municipio.

Este proceso interpretativo se fundamenta en la guía fenomenológico-hermenéutico, el cual privilegia la comprensión profunda de las vivencias y significados que los participantes otorgan a sus prácticas pedagógicas, al uso de recursos en el ámbito educativo y a la aplicación de metodologías activas en el desarrollo de la comprensión lectora. El análisis se integra con las dimensiones ontológica, epistemológica, metodológica, axiológica y teleológica que sustentan la construcción del constructo epistemológico propuesto en esta investigación.

La organización de los hallazgos responde a un sistema de categorías emergentes definidas a partir del procesamiento de la información atendiendo a las fases de reducción propuesta: categorías apriorísticas, categorías individuales y categorías emergentes. Cada categoría se expone a través de una introducción conceptual, una interpretación fenomenológica basada en los relatos de los informantes, una matriz de

síntesis analítica no comparativa, diseñada para visualizar las regularidades discursivas y contribuir a la consolidación del constructo teórico.

El propósito de este momento es visibilizar las acciones pedagógicas desplegadas por los informantes e interpretar los fundamentos metodológicos activos que orientan la enseñanza de la comprensión lectora en contextos escolares rurales. A continuación, se presentan los hallazgos organizados por categorías de análisis. El proceso de análisis e interpretación de la información de orden cualitativa se desarrolló a partir de las categorías apriorísticas establecidas durante la fase metodológica de esta investigación, las cuales corresponden a los núcleos temáticos del estudio:

- **Categoría 1:** práctica pedagógica.
- **Categoría 2:** aprendizaje en contexto rural.
- **Categoría 3:** comprensión lectora e historia local.

### **Procedimiento de codificación de las respuestas**

A partir de lo planteado por Martínez (1998), en consonancia con los aportes metodológicos de Strauss y Corbin, la codificación abierta y la codificación axial se comprenden como procesos analíticos de carácter interpretativo, orientados a la construcción progresiva del sentido a partir de los datos. Estos procedimientos no se reducen a una clasificación técnica de la información, sino que implican un análisis sistemático que reconoce la centralidad de las experiencias, discursos y significados expresados por los participantes en su contexto.

En la codificación abierta, Martínez (1998) identifica una fase inicial de examen detallado de la información, en la que los datos son fragmentados, comparados y conceptualizados de manera inductiva. En este momento analítico, cada unidad de significado adquiere relevancia en función de su contenido y de su relación con el fenómeno estudiado, lo que permite la emergencia de categorías directamente vinculadas al contexto, a las prácticas cotidianas y a las perspectivas de los sujetos. Este proceso demanda una actitud analítica reflexiva por parte del investigador, orientada a minimizar la imposición de supuestos teóricos previos y a favorecer que los significados se configuren a partir de la información empírica.

Posteriormente, la codificación axial, tal como la concibe Martínez (1998) en coherencia con Strauss y Corbin, corresponde a una fase de reorganización y articulación de las categorías previamente identificadas. En esta etapa, las categorías se analizan en términos de sus relaciones, condiciones, acciones, interacciones y consecuencias, lo que permite avanzar hacia una comprensión más integrada y explicativa del fenómeno. De este modo, la construcción teórica se desarrolla de manera gradual y fundamentada, estrechamente vinculada a la experiencia de los participantes y al contexto sociocultural en el que esta se produce, otorgando al proceso investigativo coherencia metodológica, rigor analítico y pertinencia epistemológica.

Para esta investigación, se consideró pertinente aplicar el método de codificación abierta y axial, dado que las respuestas de los participantes fueron inicialmente codificadas por unidades de sentido, para posteriormente establecer relaciones entre ellas. La codificación axial permite organizar jerárquicamente las categorías y subcategorías, lo cual posibilita la establecer la información de manera comprensiva de los fenómenos estudiados.

Previo a esta fase axial, se llevó a cabo la codificación abierta que permitió identificar los códigos con los que se referenciará a los actores entrevistados. En cumplimiento del principio de confidencialidad y con fundamento en lo estipulado en la Ley 1581 de 2012 sobre protección de datos personales (habeas data), se asignaron seudónimos o códigos alfanuméricos para garantizar el anonimato de los participantes en el tratamiento de la información cualitativa.

**Tabla 6.**  
**Codificación de grupos en estudio para entrevistas**

| INFORMANTE   | CENTRO DE ESTUDIO.           | CÓDIGO | CODIFICADOS |
|--------------|------------------------------|--------|-------------|
| INFORMANTE 1 | Centro educativo Malavar     | DEB001 | 1-07        |
| INFORMANTE 2 | Centro educativo Malavar.    | DDR002 | 1-07        |
| INFORMANTE 3 | Centro educativo El Encanto. | MDF003 | 1-07        |
| INFORMANTE 4 | IE Ovidio Decroly            | EBP004 | 1-07        |

*Nota:* elaborada por el autor, (2025).

Cada informante aporta información que, mediante los procesos de codificación abierta y axial, posibilita la emergencia y articulación de categorías analíticas fundamentadas en la experiencia y en el contexto.

DEB001. Sus aportes se articulan con categorías asociadas a prácticas pedagógicas, procesos de enseñanza y aprendizaje y estrategias didácticas contextualizadas. Desde lo cualitativo, su experiencia posibilita analizar la construcción del sentido pedagógico en la interacción cotidiana del aula, su discurso resulta clave para la generación de categorías relacionadas con acciones e interacciones pedagógicas. El informante DEB001, es una persona con información relevante que aportó específicamente a la investigación, cuenta con experiencia en la educación primaria rural multigrados y se ha interesado por promover los procesos de enseñanza con el ánimo de mejorar procesos de lectura. Ha tenido una experiencia de trabajo rural por diferentes municipios en el departamento del Meta y, en los últimos tres años se ha radicado en El Castillo, hecho que marcó un patrón interesante para la selección.

DDR002. En la matriz de categorías, su discurso se vincula principalmente con categorías relacionadas con gestión pedagógica, dirección institucional, políticas educativas y contexto rural. Desde lo cualitativo, su información permite comprender cómo se toman decisiones pedagógicas y administrativas en función de las condiciones socioculturales de la comunidad. Sus aportes contribuyen a identificar condiciones estructurales y contextuales que inciden en el fenómeno estudiado. El informante DDR002, se destacó por los aportes a la educación desde el campo de la gestión administrativa, conocedor de las realidades rurales y con un abanico de posibilidades o situaciones que a lo largo de su trayectoria ha sorteado para sacar a flote el establecimiento educativo.

Fue relevante su participación puesto que, tiene una trayectoria de 25 años de trabajo en la región, hecho que permitió robustecer la investigación con información precisa y con antecedentes que les han dado dinamismo a los procesos dentro de la región. Tiene una preparación en pregrado y posgrado en con el área de lenguaje y se reconoce su labor en la formación de muchas generaciones.

MDF003. Su participación se relaciona con categorías vinculadas a acompañamiento familiar, relación escuela-familia y expectativas educativas. Permite

comprender el significado que la educación adquiere en el ámbito familiar y comunitario. Sus aportes fortalecen el análisis de las condiciones sociales y relacionales que influyen en el proceso educativo. El informante MDF003, se considera relevante, puesto que se destaca por apoyar los procesos educativos que se manejan en el establecimiento educativo y se reconoce como una persona que aporta desde su rol al mejoramiento de los procesos educativos. Tiene la capacidad de analizar y de estar a la vanguardia de los cambios, flexibilizaciones y necesidades del contexto.

EBP004. Su relato se asocia con experiencia escolar, aprendizaje significativo e interacción social. Su voz resulta fundamental para comprender el fenómeno desde la vivencia del sujeto en formación. Sus aportes contribuyen a identificar consecuencias y significados emergentes del proceso educativo en el contexto escolar. El informante EBP004 tuvo relevancia dentro del proceso de investigación puesto que tiene la capacidad de discernir diferentes situaciones que le pueden afectar a él o sus compañeros, hecho que da confianza a los aportes dentro del alcance de los propósitos establecidos.

Ahora bien, en el ejercicio de escucha profunda que implicó las entrevistas, se fue dando un proceso de descubrimiento más que de clasificación. Las palabras de los informantes, dichas con la honestidad que otorga la vida en la escuela rural, comenzaron a trazar sus propios caminos. Así, las categorías y subcategorías no fueron impuestas desde un marco rígido, sino que fueron emergiendo con el pulso mismo de la conversación; aparecieron abriendo paso permitiendo nombrar lo vivido.




Cada palabra significativa fue recogida con cuidado, no como un testimonio aislado, sino como parte de un entramado de sentido que habla de lo que importa; enseñar. Las claves de lectura aquello que algunos llaman “palabras clave” surgieron de esa cercanía con el texto y no de una instrucción externa. En lugar de apoyarse en herramientas informáticas que fragmentan el sentido en etiquetas, se optó por una lectura detenida, casi ritual, que permitiera subrayar, destacar, marcar con colores el ritmo íntimo de cada voz.

Los colores asignados a los fragmentos de texto no respondieron a un sistema técnico, sino a una manera de honrar la diversidad de sentidos; cada tono elegido fue permite distinguir la intención singular de cada relato. Así, al interpretar cada categoría,

el lector encontrará un entramado, donde los colores no son códigos, sino gestos de atención, señales de que allí hay algo que es relevante, con respecto a los propósitos, algo que merece ser escuchado de nuevo.

Este proceso trascendió la simple codificación de la información y se constituyó en un ejercicio sistemático de análisis e integración de significados, en el cual las categorías, subcategorías y categorías superiores permitieron dar cuenta de la complejidad de las experiencias analizadas. De este modo, el análisis narrativo se orientó a la incorporación rigurosa de las voces de los participantes en el texto investigativo, garantizando su representación fiel y contextualizada.

categoría:

-  Categoría: 1. Categoría apriorística.
-  Categoría: 2. Aprendizaje en contexto rural.
-  Categoría: 3. Comprensión lectora e historia local.

En este momento implicó una pausa, una disposición del espíritu a escuchar con profundidad y a dejarse interpelar por las voces de quienes, desde su cotidianidad en la escuela rural, comparten lo que saben, lo que viven y lo que sueñan. Categorizar no solo ordenar hallazgos, sino un acto de cuidado hacia la palabra dicha. Como quien intenta nombrar sin violentar, como quien organiza sin imponer.

La travesía comenzó con un primer acercamiento temático, donde ciertas categorías presentes desde el inicio del proceso sirvieron de punto de partida, no como límites, sino como coordenadas tentativas que orientaron la lectura inicial. Fue esta una fase de tanteo, en la que se reconocieron los pormenores. A partir de allí y en una segunda etapa; se leyó de nuevo, esta vez no para clasificar, sino para comprender. Fue así como surgieron nuevas subcategorías, no previstas, que emergieron con la fuerza de lo que necesita ser dicho.

Esa lectura relacional entre fragmentos, gestos, palabras y silencios, permitió articular sentidos más amplios. Los hallazgos dejaron de ser piezas aisladas para convertirse en relatos que dialogan entre sí. En esta fase, lo que algunos llamarían codificación axial, se vivió como una forma de tender puentes entre vivencias

compartidas, reconociendo en la multiplicidad de voces una arquitectura común del sentir docente.

Posteriormente, en el momento de informe final, cuando el sentido se condensa, se hizo visible aquello que antes estaba apenas insinuado. Los temas conclusivos no fueron extraídos de la información, sino que fueron dados a partir del diálogo constante entre la experiencia vivida, la reflexión teórica y la sensibilidad del investigador. Cada hallazgo es, entonces, una forma de teoría, que no pretende clausurar el sentido, sino abrirlo hacia nuevas preguntas.

Así, las subcategorías no fueron elegidas para reducir la complejidad, sino para hacerla apta. Sirvieron como clave de lectura, de voces, sin perder de vista lo esencial.

A continuación, se procede a realizar la búsqueda de los hallazgos. La entrevista se diseñó a partir de las categorías apriorísticas definidas en la matriz de categorías previas, construidas con base en el marco teórico, los antecedentes investigativos y los objetivos del estudio. Estas categorías orientaron el guion de entrevista y organizaron la indagación en coherencia con el enfoque cualitativo interpretativo.

La categoría práctica pedagógicas permitió indagar sobre las acciones, estrategias y decisiones que orientan el proceso de enseñanza en el contexto rural. La categoría aprendizaje en contexto rural centró el análisis en las condiciones socioculturales y territoriales que inciden en los procesos de aprendizaje. Por su parte, la categoría orientó las preguntas hacia las estrategias de comprensión lectora mediadas por la historia y los saberes del territorio.

Durante las entrevistas, estas categorías cumplieron una función orientadora sin restringir la apertura del instrumento. El análisis posterior mediante codificación abierta y axial permitió revisar y reorganizar las categorías iniciales a partir de la información empírica, fortaleciendo la coherencia metodológica y el rigor analítico del estudio.

**Tabla 7.**  
**Categorización del informante, docente de básica primaria (DBP001)**

| CATEGORÍA PRIORÍSTICA. | NARRATIVA DE LOS ACTORES. INFORMANTE DBP001  | SUBCATEGORÍAS |
|------------------------|--|---------------|
|                        | ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta en la enseñanza de la comprensión lectora en su escuela? |               |

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p>Prácticas pedagógicas.</p> <p>Aprendizaje en contexto rural.</p> <p>Comprensión lectora e historia local.</p> | <p><b>DBP001:</b> esto, los principales desafíos con los que me he encontrado para la enseñanza de la comprensión lectora en la escuela ummm son, en primer lugar, que algunos padres de familia tienen un nivel muy bajo de alfabetización.</p> <p>Entonces, en la escuela se adelantan procesos, se proponen diferentes estrategias para esto de la comprensión lectora, pero siempre se necesita el acompañamiento en la casa. Los padres de familia, al tener un bajo nivel de alfabetización, pues yo creo que se estanca un poco el proceso, y hay q qué le digo, que esperar hasta que el niño siga asistiendo a la escuela para poder continuar, por decirlo así.</p> <p>También hay muy pocos recursos en la zona rural. No hay mucho material educativo, hace falta bibliotecas, libros actualizados, que tengan pues diversas estrategias, y, y, y aunque bueno, uno trata de, en la casa y con el poco material que se tiene, Necesidad de corresponsabilidad familia-escuela.</p> <p>Sin embargo, se hace falta mucho, mucho material, apoyo.</p> <p><b>¿Cómo describiría el nivel de comprensión lectora de sus estudiantes? ¿Nota diferencias entre los grados?</b></p> <p><b>DBP001:</b> En el nivel de comprensión lectora que tienen mis estudiantes, realmente ha sido complejo porque yo llevo un año con ellos. En este caso, los niños de grado quinto, ellos, al principio, ellos decodificaban palabras. Entonces, si poníamos un texto para poder responder alguna serie de preguntas, ellos decodificaban el texto y ya profe terminé y cuando íbamos a dialogar sobre lo leído, no sabían qué habían leído, no sabían nada. Estaban, o sea, algo como nulo. Entonces, tocó como empezar desde cero, tocó talleres iniciales, porque ha sido un proceso. Por ejemplo, esos niños de grado quinto tuvieron un proceso desde primero con el tema de comprensión lectora y al llegar a grado quinto y estar, digamos, en este nivel, es muy complejo, muy complicado también para todo, porque la comprensión lectora abarca todas las actividades diarias, todas las estrategias, todo se abarca de la comprensión lectora. Entonces, si había un nivel muy bajo, a veces yo me preocupaba más en poder acompañarlos a ellos, porque me</p> | <p>Baja alfabetización familiar.</p> <p>Necesidad de corresponsabilidad familia-escuela.</p> <p>Brecha rural en el acceso a materiales</p> <p>Insuficiencia de recursos literarios</p> <p>Creación de materiales didácticos contextualizados.</p> <p>Dificultades en el desarrollo de habilidades lectoras.</p> <p>Problemas para recordar y analizar el contenido leído.</p> <p>Integralidad de la comprensión lectora en el aprendizaje</p> <p>Interpretación y reflexión textual</p> |
|--|---|---|

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | <p>interesaba más que ellos cogieran un texto, lo interpretaran y reflexionaran. Muchas veces dejé de lado algunas cosas, porque lo realmente importante para mí ha sido este tema de la comprensión lectora.</p> <p>Por otro lado, los INFO que tuve en grado primero el año pasado, pues hicimos el proceso de lectura y escritura, pero algo que yo siempre tuve en cuenta fue el tema de la comprensión lectora. Si, por ejemplo, utilizaba el método silábico, yo siempre me encargaba de que leyeran, comprendieran y representaran.</p> <p>Ya, ellos son los que tengo ahorita en segundo y se nota mucho el avance, porque ha sido un acompañamiento continuo, ha sido un acompañamiento continuo acá, pues en la escuela, a veces pues se disminuye un poco por los padres de familia, pero los niños ya leen bien, comprenden los textos, claro que es que siempre el docente está acompañando, dándoles diálogo para poder hacer la reflexión.</p> <p>Entonces, si se evidencia que, si uno es constante con las estrategias, recursos y dinámicas, se puede tener un mejoramiento amplio. De los niños que tenía el año pasado a los que tenemos ahorita, yo creo que sí ha sido un cambio drástico, empezando hasta por seguir instrucciones. Por ejemplo, en una guía decía: "Lea el siguiente texto y responda las preguntas", y ellos decodificaban, "profe, ¿qué hay que hacer?". Entonces, esa es la importancia de que, si nosotros leemos, podemos comprender qué tenemos que hacer, qué instrucción seguir. Yo creo que el nivel ya está un poco más alto, aunque claramente hay que seguir mejorando.</p> <p><b>¿Cuáles son las estrategias que más utiliza para fortalecer la comprensión lectora en el aula?</b></p> <p><b>DBP001:</b> Pues, mira, yo utilizo una variedad de textos y materiales en el aula. Por ejemplo, usamos cuentos infantiles, fábulas y leyendas, que son súper chéveres para trabajar la imaginación y la comprensión. Además, empleo textos informativos y narrativos adaptados al nivel de los niños, porque es importante que se acerquen a diferentes géneros y estilos, y de esa forma desarrollen su gusto por la lectura. También uso materiales audiovisuales, como videos y presentaciones, que ayudan a hacer el</p> | <p>Enfoque en comprensión lectora.</p> <p>Lectura, comprensión y representación.</p> <p>Avance gracias a acompañamiento continuo</p> <p>Avance en la comprensión.</p> <p>Acompañamiento docente.</p> <p>Mejoramiento mediante estrategias y recursos</p> <p>Lectura con compromiso.</p> <p>Diversidad didáctica.</p> <p>Textos adaptados y variados.</p> <p>Aprendizaje visual y dinámico.</p> |
|--|---|--|

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | <p>aprendizaje más dinámico y visual, sobre todo para aquellos que aprenden mejor de esa manera. Y, no puedo olvidarme de los recursos manipulativos, como carteles, dibujos y hasta algunas aplicaciones digitales, que complementan lo que se lee y estimulan la participación activa en clase.</p> <p>En resumen, trato de integrar una mezcla de textos tradicionales y materiales innovadores, porque creo que esa diversidad ayuda a que cada niño se sienta identificado y motivado para aprender.</p> <p><b>¿Cree que los estudiantes encuentran dificultades específicas en la lectura debido al contexto rural en el que viven? ¿Cuáles?</b></p> <p><b>DBP001:</b> Pues... sí, claro, yo sí creo que los estudiantes acá, en el contexto rural, encuentran varias dificultades específicas a la hora de leer. Una de las cosas que uno más nota es que muchos niños no tienen acceso a libros en la casa, no hay bibliotecas cercanas ni espacios donde ellos puedan leer por gusto. También, los papás no tuvieron mucha escolaridad, entonces no tienen las herramientas ni el tiempo para acompañar a sus hijos. Y otra cosa es que el vocabulario de los textos escolares muchas veces no se ajusta a la realidad del campo. Hay palabras o situaciones que ellos no conocen porque no hacen parte de su entorno, entonces eso dificulta la comprensión. Uno tiene que estar explicando, contextualizando, buscando ejemplos más cercanos. Entonces sí, definitivamente el contexto rural influye. Aunque los niños tienen muchas ganas de aprender, necesitan más apoyo, más recursos y textos que hablen de su realidad, que los conecten con su historia y su territorio.</p> <p><b>¿Se trabaja la historia local dentro de la enseñanza en la escuela? ¿Cómo se aborda en el aula?</b></p> <p><b>DBP001:</b> Pues mire... sí, sí se trabaja la historia local, pero no siempre con la profundidad o frecuencia que uno quisiera. Muchas veces es por iniciativa propia del docente o dentro de proyectos específicos, no porque esté fuerte en el currículo oficial. Por ejemplo, cuando estamos trabajando temas</p> | <p>Diversidad de materiales educativos</p> <p>Dificultades de lectura rural.</p> <p>Falta de libros en casa.</p> <p>Bajo apoyo familiar.</p> <p>Vocabulario no contextualizado</p> <p>Desconexión con el entorno</p> <p>Influencia del contexto rural</p> <p>Necesidad de recursos contextualizados</p> <p>Historia local insuficiente.</p> <p>Iniciativa docente.</p> |
|--|---|--|

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | <p>de identidad o costumbres, <b>uno empieza a hablar con los niños sobre cómo se fundó la vereda,</b> quiénes fueron los primeros, qué historias hay detrás de los nombres de los caminos... <b>Los niños se emocionan mucho porque sienten que eso es suyo.</b> También se invita a los abuelos o personas de la comunidad a contar sus historias, o se hacen actividades donde los niños entrevistan a sus papás o vecinos. Es aprender desde la experiencia.</p> <p>Sería muy bueno que se <b>fortaleciera más desde las políticas educativas, que se valorara ese conocimiento local</b> como algo transversal, porque ayuda muchísimo en la comprensión lectora, en el sentido de pertenencia, en la construcción de identidad.</p> <p><b>¿Considera que los niños y niñas se sienten motivados cuando leen o escuchan relatos sobre la historia de su comunidad? ¿Por qué?</b></p> <p><b>DBP001:</b> Uy, pues... sí, sí se motivan bastante. Cuando uno les cuenta cosas de su vereda, lo que vivieron los abuelos, los niños se prenden, se conectan emocionalmente. Dicen cosas como: “¡mi abuelito me dijo eso!”, o “yo pasé por ese lugar” ... <b>Se identifican con lo leído. Cuando uno usa esos relatos para leer en voz alta o para que los escriban, mejora la comprensión.</b></p> <p>Es una forma de engancharlos, de hacerlos sentir orgullosos, y de paso mejorar su lectura.</p> <p><b>¿Cómo cree que la enseñanza de la historia local puede fortalecer la comprensión lectora?</b></p> <p><b>DBP001:</b> Uy, vea... esa pregunta es muy interesante. Yo creo que <b>la enseñanza de la historia local tiene un poder grandísimo para que los niños se sientan identificados con lo que leen.</b> La lectura deja de ser ajena y se vuelve parte de su vida. Cuando uno trabaja historias de la comunidad, los niños ya tienen un contexto previo. Se interesan más, hacen preguntas, se motiva la lectura desde el interés personal y colectivo. Además, <b>se pueden usar relatos, entrevistas, crónicas, cartas, lo que ayuda a ampliar vocabulario,</b> hacer inferencias, identificar ideas principales... todo desde una lectura con sentido,</p> | <p><b>Fundación veredal</b></p> <p><b>Apropiación.</b></p> <p><b>Historiadores.</b></p> <p><b>Políticas educativas.</b></p> <p><b>Identidad cultural en la lectura.</b></p> <p><b>Lectura con identidad.</b></p> <p><b>Técnicas de estudio.</b></p> |
|--|---|---|

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | <p>no mecánica.<br/>También fortalece la autoestima y la identidad.<br/>Enseñar la historia local no es solo enseñar pasado, es enseñar a leer con sentido, emoción y conexión.<br/>Eso les queda más grabado, es una estrategia poderosa, sobre todo en contextos rurales como el nuestro, donde hay tanto por contar y valorar.</p> | <p>Lectura con arraigo.<br/><br/>Estrategia local</p> |
|--|---|---|

*Nota:* elaborada por el autor, (2025).

El proceso de entrevista se desarrolló de forma detallada y organizada a partir de las categorías apriorísticas definidas en la matriz de categorías previas. Estas categorías orientaron tanto el diseño del guion como la sistematización de la información recolectada. Posteriormente, los datos obtenidos fueron organizados en un cuadro analítico que permitió visualizar la relación entre las categorías iniciales, los focos de indagación y los aportes de los informantes, facilitando así el proceso de codificación abierta y axial y garantizando coherencia metodológica en el análisis.

En la primera etapa del proceso de categorización, según Martínez (1998) e segmenta el discurso en unidades de análisis a partir de expresiones significativas que revelan emociones, experiencias y problemáticas. En este caso, se presentan los testimonios de un docente de educación básica primaria sobre los desafíos en el desarrollo de la comprensión lectora, categoría apriorística dentro de un entorno rural con aulas multigrado. Por medio de la entrevista el informante expresó “en la escuela se adelantan procesos, se proponen diferentes estrategias para esto de la comprensión lectora, pero siempre se necesita el acompañamiento en la casa. Los padres de familia, al tener un bajo nivel de alfabetización, pues yo creo que se estanca un poco el proceso.” (DBP001) “También hay muy pocos recursos en la zona rural. No hay mucho material educativo, hace falta bibliotecas, libros actualizados (...) entonces uno tiene que estar explicando, contextualizando, buscando ejemplos más cercanos.” (DBP001)

“Ellos decodificaban el texto y ya ‘profe terminé’, y cuando íbamos a dialogar sobre lo leído, no sabían qué habían leído (...) entonces tocó como empezar desde cero, tocó talleres iniciales, porque ha sido un proceso.” (DBP001) “Cuando uno trabaja historias de la comunidad, los niños ya tienen un contexto previo. Se interesan más, hacen preguntas, se motiva la lectura desde el interés personal y colectivo.” (DBP001) “hay muchos niños y el profe es solo” o “los textos son difíciles” reflejan dificultades

relacionadas con la sobrecarga docente, la complejidad de los textos, la falta de acompañamiento personalizado y el uso de estrategias pedagógicas poco motivadoras.

Realizada esta fase, se avanzó hacia un proceso más fino de análisis, en el cual se identificaron y seleccionaron las frases clave presentes en los relatos de los informantes, al considerarse portadoras de significados relevantes para la comprensión del fenómeno estudiado. Estas expresiones, cargadas de sentido pedagógico y experiencial, dieron origen a las subcategorías, categorías individuales, construidas a partir de regularidades, tensiones y énfasis recurrentes en el discurso.

Posteriormente, dichas subcategorías fueron analizadas de manera relacional, atendiendo a sus vínculos conceptuales y a los puntos de convergencia entre ellas, lo que permitió integrarlas progresivamente hasta alcanzar un nivel de mayor abstracción interpretativa. Este proceso condujo a la configuración de la categoría individual, entendida como una síntesis comprensiva que recoge la esencia del significado construido por el informante desde su práctica educativa y su contexto.

A continuación, se presentan las subcategorías identificadas y la categoría individual resultante, acompañadas de su respectiva descripción, con el propósito de evidenciar el tránsito analítico seguido y dar cuenta de la coherencia interna del proceso interpretativo desarrollado.

**Tabla 8.**  
**Subcategorías y del informante DBP001**

| SUBCATEGORÍAS  | CATEGORÍA INDIVIDUAL   |
|--|--|
| <p>Necesidad de corresponsabilidad familia-escuela.</p> <p>Creación de materiales didácticos contextualizados.</p> <p>Dificultades en el desarrollo de habilidades lectoras.</p> <p>Lectura, comprensión y representación.</p> <p>Avance gracias a acompañamiento continuo.</p> <p>Acompañamiento docente.</p> <p>Mejoramiento mediante estrategias y recursos.</p> <p>Diversidad didáctica.</p> <p>Textos adaptados y variados.</p> | <p>Corresponsabilidad educativa y mediaciones didácticas contextualizadas.</p> |

|  |  |
|--|--|
| <p>Aprendizaje visual y dinámico.</p> <p>Escaso apoyo familiar.</p>  |  |
| <p>Brecha rural en el acceso a materiales</p> <p>Diversidad de materiales educativos</p> <p>Dificultades de lectura rural.</p> <p>Falta de libros en casa.</p> <p>Vocabulario no contextualizado</p> <p>Desconexión con el entorno</p> <p>Influencia del contexto rural</p> <p>Necesidad de recursos contextualizados</p> <p>Historia local insuficiente.</p>                                      | <p>Tensión entre saber escolar y saber contextual: necesidad de materiales significativos y pertinentes en lo rural.</p> |
| <p>Baja alfabetización familiar.</p> <p>Insuficiencia de recursos literarios</p> <p>Problemas para recordar y analizar el contenido leído.</p> <p>Integralidad de la comprensión lectora en el aprendizaje diario.</p> <p>Interpretación y reflexión textual</p> <p>Enfoque en comprensión lectora.</p> <p>Avance en la comprensión.</p> <p>Lectura con compromiso.</p> <p>Iniciativa docente.</p> | <p>La comprensión lectora como un proceso colectivo mediado por la acción docente y las realidades socioculturales.</p>  |

Nota: elaborada por el autor, (2025).

La categoría individual corresponsabilidad educativa y mediaciones didácticas contextualizadas se construye a partir del discurso del informante **DBP001** a partir de una expresión relevante ...” los principales desafíos con los que me he encontrado para la enseñanza de la comprensión lectora en la escuela ummm son, en primer lugar, que algunos padres de familia tienen un nivel muy bajo de alfabetización. Entonces, en la escuela se adelantan procesos, se proponen diferentes estrategias para esto de la comprensión lectora, pero siempre se necesita el acompañamiento en la casa” .... “No hay mucho material educativo, hace falta bibliotecas, libros actualizados, que tengan pues diversas estrategias, y, y, y aunque bueno, uno trata de, en la casa y con el poco

material que se tiene, Necesidad de corresponsabilidad familia-escuela” .... “los papás no tuvieron mucha escolaridad, entonces no tienen las herramientas ni el tiempo para acompañar a sus hijos”.

Este informante manifiesta que la comprensión lectora como un proceso colectivo en el que intervienen de manera articulada el docente, la familia y el contexto sociocultural rural. Desde esta perspectiva, la lectura trasciende el ámbito individual y escolar para convertirse en una práctica social situada, mediada por las experiencias y realidades del territorio. Por otro lado, el informante DBP001 manifiesta “...ellos son los que tengo ahorita en segundo y se nota mucho el avance, porque ha sido un acompañamiento continuo, ha sido un acompañamiento...”, “...siempre el docente está acompañando, dándoles diálogo para poder hacer la reflexión...” Entonces, si se evidencia que, si uno es constante con las estrategias, recursos y dinámicas”. Se da a conocer así con esta opinión que es relevante el acompañamiento continuo tanto del docente como de la familia para un aprendizaje exitoso.

Cabe acotar que esta categoría individual se vincula con subcategorías como Necesidad de corresponsabilidad familia-escuela, Creación de materiales didácticos contextualizados, Avance gracias a acompañamiento continuo, Acompañamiento docente, Mejoramiento mediante estrategias y recursos, Diversidad didáctica, Textos adaptados y variados, Aprendizaje visual y dinámico. Evidenciándose que la comprensión lectora se fortalece cuando la familia participa activamente y cuando los textos dialogan con las vivencias cotidianas del estudiante. Asimismo, el discurso resalta la acción docente como eje articulador del proceso, al orientar a las familias, seleccionar mediaciones pertinentes y propiciar espacios de lectura compartida.

En lo que respecta a la categoría individual *Tensión entre saber escolar y saber contextual: necesidad de materiales significativos y pertinentes en lo rural*

Por último, la categoría individual *La comprensión lectora como un proceso colectivo mediado por la acción docente y las realidades socioculturales*

El informante señaló que, aunque existe compromiso docente e interés estudiantil, el contexto rural de El Castillo presenta limitaciones en recursos e infraestructura que afectan el aprendizaje. Coincidieron en la necesidad de incorporar los saberes locales y la historia propia para fortalecer la comprensión lectora. También destacaron la

importancia del acompañamiento institucional y de estrategias formativas acordes con las particularidades culturales y territoriales. En conjunto, sus aportes permiten orientar propuestas más pertinentes para la escuela rural.

Retomando a Echavarría (2010), la identidad cultural ha cobrado relevancia frente a los efectos homogeneizadores de la globalización, posicionándose como una herramienta clave para fortalecer el sentido de pertenencia y preservar la diversidad a través del estudio del patrimonio histórico y la historia local. En este marco, la segunda etapa del proceso de categorización, según Martínez (1998), consistió en agrupar y organizar las unidades de análisis de forma comprensiva, relacionando el discurso del informante con su contexto escolar, familiar y comunitario. Las expresiones analizadas que corresponden a los testimonios de los informantes sobre sus experiencias con la lectura y las prácticas pedagógicas en el contexto rural del municipio de El Castillo se identificaron no solo dificultades técnicas como la complejidad léxica y la carga cognitiva, sino también dimensiones afectivas, culturales y pedagógicas relacionadas con el proceso lector. De estas expresiones surgieron categorías emergentes como el uso limitado de estrategias lúdicas, el escaso acompañamiento docente en aulas multigrado y la valoración del conocimiento local como apoyo para comprender mejor los textos. Estas voces permitieron reconocer el papel mediador de la historia local para motivar y facilitar el aprendizaje lector.

Revelaron no solo dificultades técnicas en la lectura, sino también aspectos afectivos, culturales y pedagógicos. Se identificaron categorías emergentes como estrategias pedagógicas poco lúdicas, complejidad léxica y carga cognitiva, y limitado acompañamiento docente en contextos multigrado, todas surgidas inductivamente a partir del testimonio. Además, se destacó la valorización del conocimiento local como mediador de comprensión, evidenciando el potencial de la historia local para motivar y facilitar el aprendizaje lector.

Esta permitió construir una red interpretativa que profundiza en la comprensión situada de los desafíos en la enseñanza de la lectura en contextos rurales, manteniendo como eje central la voz del estudiante y su experiencia vivida.

Seguidamente, se dio inicio al proceso de identificación de los hallazgos emergentes. La entrevista fue elaborada tomando como punto de partida las categorías

apriorísticas definidas en la matriz de categorías previas, las cuales se construyeron a partir del sustento teórico, la revisión de antecedentes investigativos y los objetivos propuestos en el estudio. Dichas categorías sirvieron como eje estructurante del guion de entrevista, permitiendo organizar la indagación de manera coherente con el enfoque cualitativo de carácter interpretativo.

La categoría práctica pedagógicas permitió explorar las acciones, estrategias y decisiones que orientan el quehacer docente en el contexto rural. A su vez, la categoría aprendizaje en contexto rural dirigió la mirada hacia las condiciones socioculturales, familiares y territoriales que influyen en los procesos de aprendizaje. Por otro lado, la categoría comprensión lectora e historia local orientó la formulación de preguntas relacionadas con el uso de la historia y los saberes del territorio como mediaciones pedagógicas para fortalecer la comprensión lectora.

Durante el desarrollo de la entrevista, estas categorías funcionaron como referentes orientadores, sin limitar la espontaneidad ni la profundidad de los relatos. Posteriormente, el análisis realizado a través de los procesos de codificación abierta y axial permitió contrastar, ajustar y reorganizar las categorías iniciales a la luz de la información empírica obtenida, contribuyendo así al fortalecimiento de la coherencia metodológica y del rigor analítico de la investigación.

**Tabla 9.**  
**Categorización del informante, docente directivo rural (DDROO2)**

| CATEGORÍA APRIORÍSTICA.   | NARRATIVA DE LOS ACTORES. INFORMANTE DDR2.  | SUBCATEGORÍAS                          |
|---|---|--|
| Prácticas pedagógicas.<br><br>Aprendizaje en contexto.<br><br>Comprensión lectora e historia local. | ¿Cuál es su visión sobre el nivel de comprensión lectora de los estudiantes en su Centro Educativo?<br><br>DDR002: En mi opinión, pues, yo creo que la comprensión lectora está en niveles bajos, ¿me comprende? Y esto se debe a varias razones. Por un lado, hay situaciones internas que tienen que ver con el tiempo que los niños pasan en la escuela, porque, bueno... en escuelas como la nuestra, que son rurales y a veces más pequeñas, pues los niños no tienen tantas horas de clase como en otras instituciones. También está el tema de las aulas multigrado, que, si bien tienen muchas ventajas, pues a veces | Desempeño bajo<br><br>Tiempo efectivo. |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | <p>también son un reto, porque uno tiene que atender diferentes grados y niveles de comprensión al mismo tiempo, lo que puede hacer que no se profundice tanto en los temas o que no se le dé a cada niño la atención que necesita.</p> <p>Y también, por supuesto, están los modelos eclécticos que usamos, que, si bien buscan adaptarse a las necesidades de cada estudiante, pues a veces no logran ser lo suficientemente efectivos porque no siempre se tienen los recursos o el acompañamiento necesario para implementar estrategias más especializadas en la comprensión lectora. Eso, de alguna forma, puede complicar el proceso.</p> <p>Luego están las causas externas, que, pues, también juegan un papel importante. Yo creo que la falta de educación de los padres es un factor clave. En muchos casos, los papás, por las condiciones de trabajo o por falta de conocimiento, no pueden dedicarles tanto tiempo a los niños. A veces los padres no tienen ni siquiera el hábito de leer, por lo que difícilmente pueden inculcarles a sus hijos el valor de la lectura. Y el descuido de algunos padres también influye mucho, porque si los niños no sienten el apoyo de casa, pues, aunque uno como maestro haga todo lo posible, el proceso no es el mismo.</p> <p><b>¿Cuáles considera que son los principales retos que enfrentan los estudiantes en el desarrollo de la comprensión lectora?</b></p> <p><b>DDR002:</b> Pues mire... además de que, eh... hay bajas posibilidades de acceso a la educación superior en la zona, que eso ya de por sí genera como una especie de desmotivación en muchos estudiantes, ¿sí me entiende? Porque ellos mismos dicen, “¿yo pa’ qué estudio tanto si igual no voy a poder seguir?”... entonces, pues ahí ya uno siente que toca redoblar esfuerzos desde la escuela para mantenerlos motivados.</p> <p>También es muy difícil lograr el acompañamiento constante de los padres,</p> | <p>Aulas multigrado.</p> <p>Modelo pedagógico.</p> <p>Recursos didácticos.</p> <p>Comprensión lectora.</p> <p>Acompañamiento y hábitos de lectura.</p> <p>Acceso a educación superior.</p> <p>Motivación.</p> |
|--|--|---|

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | <p>porque, bueno... muchos trabajan todo el día, otros no tuvieron mucha escolaridad y no saben cómo apoyar a sus hijos, o a veces no se sienten capaces. Y pues eso también afecta el proceso, porque el niño necesita sentir que en la casa también hay interés, apoyo, seguimiento.</p> <p>Y a eso se le suma que tenemos pocas horas para el fortalecimiento académico, ¿sí? O sea, uno quisiera tener más tiempo con cada grupo, con cada niño, reforzar lo que no quedó claro, pero entre el manejo multigrado, las actividades administrativas y la misma realidad de la escuela rural, pues a veces no alcanza el tiempo.</p> <p>Entonces, sí... son varios factores que se juntan y que hacen que el camino de aprendizaje sea más lento, pero aun así uno sigue buscando formas, estrategias, y no pierde la esperanza de que sí se puede avanzar, poquito a poco.</p> <p><b>¿Qué estrategias se han implementado en el establecimiento educativo para fortalecer la comprensión lectora?</b></p> <p><b>DDR002:</b> Pues... mire, se han priorizado varias cosas, ¿sí? Actividades curriculares que integren la lectura de forma transversal, el plan lector que... ehh... aunque con algunas limitaciones, pues se ha tratado de mantener activo. También tareas escolares enfocadas en la lectoescritura, dinámicas más lúdicas para que los niños no lo vean como algo aburrido, sino como algo que pueden disfrutar.</p> <p>Además, hemos trabajado en el diálogo con los padres de familia, porque, bueno... uno sabe que, si ellos se involucran, así sea poquito, ya eso ayuda. Y por supuesto, la motivación constante, que eso es clave, ¿no?, estar animando a los niños, celebrando sus avances, haciéndoles ver que pueden, que son capaces. Todo eso lo hemos venido priorizando poco a poco.</p> | <p>Ocupación de los padres vs analfabetismo.</p> <p>Sobre carga laboral</p> <p>Acompañamiento pedagógico.</p> <p>Motivación al logro</p> <p>Aprendizajes transversales.</p> |
|--|--|---|

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | <p><b>¿Cuál es el papel de la familia y la comunidad en el proceso de aprendizaje de la lectura y la comprensión de textos?</b></p> <p><b>DDR002:</b> Pues mire... yo pienso que la escuela debería ser más que un lugar donde se dictan clases, ¿sí me entiende? Debería ser una guía, una acompañante en el proceso, alguien que camina al lado del niño, no solo que le da contenidos, sino que lo orienta, lo motiva, lo escucha. Porque, ehh... muchas veces lo que más necesitan nuestros niños es alguien que les diga "sí puedes", que los anime a seguir aprendiendo, a no rendirse.</p> <p>Y bueno, también debería haber guías claras, herramientas de apoyo para un aprendizaje continuo, no solo en la jornada escolar, sino también en la casa. Porque el aprendizaje no termina cuando suena el timbre, ¿cierto? Deberíamos trabajar más de la mano con los hogares, que se conviertan en espacios donde se fomenten los hábitos de lectura y escritura, donde los niños vean a sus papás leer, escribir, contar historias... aunque sea poquito, eso les deja una semillita.</p> <p>Y, además, creo que todo eso debería hacerse desde ejemplos que partan del entorno, porque cuando el niño ve que lo que está aprendiendo tiene que ver con su vida, con lo que lo rodea, con su comunidad, pues se interesa más, le encuentra sentido, se conecta. Entonces sí, la escuela tiene que ser una guía cercana, pero también necesitamos que el hogar se convierta en un aliado, y que el aprendizaje se nutra de lo que el niño vive todos los días.</p> <p><b>¿Considera que los materiales de lectura disponibles reflejan el contexto rural y las experiencias de los estudiantes?</b></p> <p><b>DDR002:</b> Pues, lastimosamente, la zona rural sigue siendo muy olvidada por los entes competentes, eso es una realidad que uno ve todos los días. La disponibilidad de bibliotecas, por ejemplo, es mínima, y en algunos casos inexistente... ehh, y eso,</p> | <p>Aprendizaje en casa.</p> <p>Motivación al logro.</p> <p>Aprendizaje en casa.</p> <p>Aprendizaje guiado.</p> <p>Motivación al logro.</p> <p>Aprendizaje continuo.</p> |
|--|---|---|

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <p>pues, limita mucho el acceso de los niños a materiales de lectura diversos y adecuados a su contexto.</p> <p>Todo eso se refleja no solo en los resultados de las pruebas externas e internas, que sí, son un indicador, pero también en lo que uno observa directamente en las escuelas, ¿sí me entiende? En cómo los niños se relacionan con los textos, en las dificultades que presentan para comprender lo que leen o para expresarse por escrito. Es una situación que preocupa, pero que también nos llama a seguir gestionando, buscando aliados y tocando puertas para que la educación rural sea realmente tenida en cuenta.</p> <p><b>¿De qué manera se incorpora la historia local en el currículo del Centro Educativo?</b></p> <p><b>DDR002:</b> Pues mire... la historia local sí se ha venido incorporando en el currículo, ¿sí?, a través de algunas actividades metodológicas que están evidenciadas en el plan de área, sobre todo en las asignaturas como Ciencias Sociales y Lengua Castellana. Ehh... también se trabaja por medio de algunos proyectos institucionales, que, aunque no siempre son tan constantes como uno quisiera, pues sí buscan rescatar lo nuestro, lo del territorio, ¿me entiende?</p> <p>Entonces, sí... se hace el esfuerzo, poquito a poco, para que los niños conozcan su entorno, su historia, y aprendan desde lo que los rodea.</p> <p><b>¿Qué beneficios observa en la enseñanza de la historia local para el desarrollo de la comprensión lectora?</b></p> <p><b>DDR002:</b> umm los estudiantes además de conocer su historia local, deben aprender a analizar, valorar y a reflexionar en torno a sucesos que han alterado de alguna forma su comunidad. Es obligación de la colectividad conocer y comprender causas y consecuencias de eventos que han</p> | <p>Acompañamiento en el proceso lector.</p> <p>Historia local.</p> <p>Recha, zona rural/urbana</p> <p>Comprensión textual.</p> |
|--|--|--|

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <p>cambiado la vida de personas y el curso de la historia en general.</p> <p><b>¿Se han desarrollado proyectos o actividades que vinculen la lectura con la historia de la comunidad? ¿Cuáles?</b></p> <p><b>DDR002:</b> Pues sí... se han realizado algunas actividades, aunque, la verdad, han sido más bien someras, ¿sí me entiende? Cosas puntuales, propuestas dentro de proyectos como los de prevención de riesgos, que buscan, ehh... sensibilizar a los niños sobre ciertos temas del contexto. Pero, bueno, todavía falta fortalecer más ese trabajo, hacerlo más continuo y articulado con el resto del currículo, porque a veces queda como algo aislado, ¿verdad?</p> <p><b>¿Qué importancia tiene para el EE el rescate y la transmisión de la memoria histórica de la comunidad?</b></p> <p><b>DDR002:</b> La memoria histórica es necesaria tanto para el conocimiento de sus raíces como para la preservación de la comunidad, y forjar a partir de la paz cambios que generen una comunidad pacífica; además para evitar la repetición de sucesos que han alterado la cotidianidad de una comunidad.</p> <p>Sí, totalmente de acuerdo... mire que la memoria histórica no es solo para conocer el pasado, sino también para entender quiénes somos como comunidad, de dónde venimos y cómo esos hechos han marcado nuestra forma de vivir, de relacionarnos, ¿cierto? Además, es clave para construir paz desde las aulas, para que los niños y niñas crezcan con otra mirada, más crítica, más consciente, pero también más esperanzadora. Y sobre todo, para evitar que se repitan sucesos que han alterado tanto la vida cotidiana en nuestras comunidades. Porque recordar con sentido y con propósito, también es una forma de sanar y de transformar.</p> | <p>Aprendizaje local.</p> <p>Valoración del entorno.</p> <p>Identidad.</p> <p>Postura crítica.</p> |
|--|--|--|

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | <p><b>¿Cómo podría fortalecerse la articulación entre la historia local y el aprendizaje de la lectura en la escuela?</b></p> <p><b>DDR002:</b> Se puede fortalecer con aliados en educación a través de acompañamientos de actores implicados en situaciones que dieron paso a historias locales, además con proyectos, cátedras y temáticas dedicadas a temas de historia local.</p> <p><b>¿Qué metodologías innovadoras han implementado los docentes para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes?</b></p> <p><b>DDR002:</b> Pues mire... además de lo que es la motivación constante, que es fundamental, también el ejemplo que dan los docentes y su testimonio de vida marcan mucho a los estudiantes, ¿sí? Porque los niños no solo aprenden con lo que uno les dice, sino con lo que ven, con lo que uno refleja en el día a día. Ehh... también se parte de los conocimientos previos, porque eso les da seguridad, les permite conectar lo nuevo con lo que ya saben.</p> <p><b>¿Qué tipo de materiales o recursos pedagógicos considera más efectivos para la enseñanza de la lectura en su contexto?</b></p> <p><b>DDR002:</b> Pues sí, se han utilizado diferentes estrategias, ¿cierto? Entre ellas, material audiovisual, que ayuda muchísimo porque los niños aprenden mejor cuando ven y escuchan al mismo tiempo... como que se conectan más. También usamos material didáctico, cosas concretas, manipulables, que les permiten experimentar y aprender haciendo, que eso es clave en estos contextos.</p> <p>Además, ehh... se han implementado simulacros y teatrinos, que no solo ayudan en la comprensión lectora, sino que también desarrollan la expresión oral, la creatividad, y fortalecen la confianza. Y, bueno, también crucigramas, sopas de letras, dinámicas lúdicas, que sirven para reforzar vocabulario,</p> | <p>Falta trabajo articulado con apropiación.</p> <p>Comprensión desde la realidad.</p> <p>Reconocimiento social.</p> |
|--|---|--|

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | <p>comprensión y, al mismo tiempo, los entretienen, los motivan. <b>Todo esto se hace con la intención de que el aprendizaje sea significativo, cercano y, sobre todo, que los niños lo disfruten.</b></p> <p><b>¿Cómo podría fortalecerse el trabajo conjunto entre la escuela, la comunidad y otras instituciones para mejorar la comprensión lectora?</b></p> <p><b>DDR002:</b> Pues mire, una idea que me parece muy importante es crear bibliotecas conjuntas, ¿sí? Que no solo sea un espacio dentro de la escuela, sino que también involucre a las familias. <b>Así, se puede crear un ambiente de lectura en la comunidad, donde tanto los niños como los padres tengan acceso a libros y materiales para aprender juntos.</b> Además, es clave involucrar a los padres de familia mediante su acompañamiento en el aula, porque a veces el apoyo de casa marca una gran diferencia en el proceso educativo de los niños.</p> <p>También es fundamental <b>dar a conocer los proyectos que estamos trabajando, para que los padres se sientan parte de la comunidad educativa y puedan ver cómo se están llevando a cabo las actividades.</b> Invitarlos a compartir un día de trabajo en la escuela, para que vivan de cerca lo que hacen sus hijos, eso siempre motiva mucho, ¿no? <b>Los padres pueden aportar, pero también aprender de las experiencias en el aula y ver de primera mano cómo pueden colaborar más activamente en el proceso de aprendizaje.</b></p> | <p><b>Aliados estratégicos.</b></p> <p><b>Aprendizaje guiado</b></p> <p><b>Articulación con las comunidades</b></p> <p><b>Estrategias didácticas.</b></p> |
|--|--|---|

*Nota:* elaborada por el autor, (2025).

La entrevista realizada al informante clave DDR002 se orientó a partir de las categorías apriorísticas definidas en la matriz inicial, las cuales guiaron tanto el guion como la organización de la información para su posterior análisis mediante codificación abierta y axial. Este proceso permitió establecer relaciones coherentes entre los focos de indagación y los aportes del informante.

Siguiendo a Martínez (1998), el discurso fue fragmentado en unidades de sentido a partir de expresiones que reflejan las condiciones propias del contexto rural multigrado.

Por medio de la entrevista el informante expresó “en escuelas como la nuestra, que son rurales y a veces más pequeñas, los niños no tienen tantas horas de clase como en otras instituciones, y el manejo de las aulas multigrado hace que no siempre se le pueda dar a cada niño la atención que necesita.” (DDR002)

“Uno quisiera tener más tiempo con cada grupo, con cada niño, reforzar lo que no quedó claro, pero entre el manejo multigrado, las actividades administrativas y la misma realidad de la escuela rural, pues a veces no alcanza el tiempo.” (DDR002)

“A veces los padres no tienen ni siquiera el hábito de leer, por lo que difícilmente pueden inculcarles a sus hijos el valor de la lectura, y si los niños no sienten el apoyo de casa, el proceso no es el mismo.” (DDR002) “La historia local se ha venido incorporando en el currículo a través de algunas actividades metodológicas y proyectos institucionales que buscan rescatar lo nuestro, lo del territorio, para que los niños conozcan su entorno y aprendan desde lo que los rodea.” (DDR002) “La memoria histórica no es solo para conocer el pasado, sino para entender quiénes somos como comunidad, y es clave para construir paz desde las aulas y evitar que se repitan sucesos que han alterado la vida cotidiana.” (DDR002)

Concluida esta etapa, se dio paso a un análisis de mayor profundidad, orientado a reconocer y seleccionar las expresiones significativas presentes en los relatos de los informantes, en tanto estas condensan sentidos clave para la comprensión del fenómeno investigado. Dichas expresiones, sustentadas en la experiencia pedagógica y en la vivencia cotidiana del contexto, permitieron la emergencia de subcategorías y categorías individuales.

Posteriormente, las subcategorías fueron examinadas de manera articulada, considerando sus relaciones conceptuales y los puntos de encuentro entre ellas, lo que permitió su integración progresiva hacia un nivel superior de abstracción interpretativa. Este recorrido analítico derivó en la configuración de la categoría individual, entendida como una síntesis comprensiva que recoge el sentido central atribuido por el informante a su práctica educativa, situada en un contexto específico.

El informante clave destacó que la comprensión lectora mejora con aprendizaje guiado, con acompañamiento y orientaciones claras. También subrayaron el valor de la articulación con las comunidades, pues integrar saberes locales y la participación de las

familias fortalece la motivación y el sentido del aprendizaje. Finalmente, señala la necesidad de estrategias didácticas más lúdicas y contextualizadas que respondan a la realidad rural del municipio. En conjunto, estos aportes muestran que la lectura se potencia cuando hay guía pedagógica, vínculo comunitario y métodos pertinentes.

Mojes (2007), sostiene que la lectura, entendida como una forma de expresión lingüística, es resultado del proceso histórico, cultural y social de las comunidades. La urgencia de conservar y compartir la experiencia acumulada impulsó a la humanidad a crear símbolos gráficos que trascienden tanto el tiempo como el espacio, desempeñando una función comunicativa fundamental. La habilidad para interpretar estos símbolos permite participar en la actividad sociocultural y acceder al conocimiento generado por la humanidad.

Ahora bien, para extraer categorías desde la perspectiva de Martínez (1998), es necesario aplicar rigurosamente su enfoque metodológico cualitativo, que parte de lo empírico y avanza hacia lo conceptual mediante tres etapas: reducción de datos, disposición y transformación, e interpretación. En la primera etapa, denominada reducción de datos, se identifica y selecciona unidades de significado dentro del discurso de la entrevistada. Estas unidades corresponden a fragmentos textuales que condensan ideas clave relacionadas con la comprensión lectora en contextos rurales.

A continuación, se presentan las subcategorías identificadas y la categoría individual resultante, junto con su respectiva descripción, con el fin de hacer visible el camino analítico recorrido y evidenciar la coherencia interna del proceso interpretativo desarrollado.

**Tabla 10.**

***Subcategorías y categorías individuales del informante DDR002.***

| SUBCATEGORÍAS   | CATEGORÍA INDIVIDUAL                     |
|---|--|
| <p>Tiempo efectivo.</p> <p>Aulas multigrado.</p> <p>Modelo pedagógico.</p> <p>Recursos didácticos.</p> <p>Sobre carga laboral</p> <p>Acompañamiento pedagógico.</p> | <p>Condiciones del entorno familiar.</p> |

|  |  |
|--|--|
| <p>Motivación al logro</p> <p>Aprendizajes transversales.</p> <p>Motivación al logro.</p> <p>Trabajo en equipo.</p> <p>Estrategias didácticas.</p>   |  |
| <p>Proyección.</p> <p>Acceso a educación superior.</p> <p>Interés al aprendizaje.</p> <p>Recursos descontextualizados</p> <p>Rescate ancestral.</p> <p>Comprensión crítica</p> <p>Valoración del entorno.</p> <p>Lectura e historia local.</p> | <p>Pertinencia educativa y contextual.</p> |
| <p>Desempeño bajo.</p> <p>Comprensión lectora.</p> <p>Aprendizaje en casa.</p> <p>Acompañamiento.</p> <p>Transversalidad.</p> <p>Aprendizaje en casa.</p> <p>Articulación.</p> <p>Comprensión lectura</p>                                      | <p>Procesos integrales de aprendizaje.</p> |

Nota: elaborada por el autor, (2025).

La categoría individual condiciones del entorno familiar, pertinencia educativa y contextual y procesos integrales de aprendizaje se configura a partir del análisis del discurso del informante DDR002, tomando como punto de partida una expresión significativa que sintetiza su visión y experiencia en torno al proceso educativo; “a veces los padres no tienen ni siquiera el hábito de leer, por lo que difícilmente pueden inculcarles a sus hijos el valor de la lectura, y si los niños no sienten el apoyo de casa, pues, aunque uno como maestro haga todo lo posible, el proceso no es el mismo.” ... “Es muy difícil lograr el acompañamiento constante de los padres, porque muchos trabajan todo el día, otros no tuvieron mucha escolaridad y no saben cómo apoyar a sus

hijos” ...“Cuando el niño ve que lo que está aprendiendo tiene que ver con su vida, con lo que lo rodea, con su comunidad, pues se interesa más, le encuentra sentido, se conecta”...“La historia local se ha venido incorporando en el currículo a través de algunas actividades metodológicas y proyectos institucionales que buscan rescatar lo nuestro, lo del territorio”...“La escuela debería ser más que un lugar donde se dictan clases; debería ser una guía, una acompañante en el proceso, alguien que camina al lado del niño, lo orienta, lo motiva, lo escucha”...“Además de conocer su historia local, los estudiantes deben aprender a analizar, valorar y reflexionar en torno a sucesos que han alterado de alguna forma su comunidad.”

Las categorías condiciones del entorno familiar, pertinencia educativa y contextual y procesos integrales de aprendizaje permiten comprender el aprendizaje como un proceso situado, influido por las dinámicas del hogar y por la coherencia de las propuestas pedagógicas con el contexto sociocultural. El entorno familiar incide de manera directa en la disposición y el desempeño del estudiante, mientras que la pertinencia educativa se manifiesta en la capacidad de la escuela para ajustar contenidos y estrategias a las realidades del territorio.

Desde esta articulación, los procesos de aprendizaje se configuran de forma integral, al integrar dimensiones cognitivas, socioemocionales y culturales, favoreciendo la construcción de aprendizajes significativos. Estas categorías individuales se sustentan en acciones emergentes entre las cuales se destacan; tiempo efectivo, aulas multigrado, modelo pedagógico, recursos didácticos, sobre carga laboral, acompañamiento pedagógico, motivación al logro, aprendizajes transversales, motivación al logro, trabajo en equipo, estrategias didácticas, proyección, acceso a educación superior, interés al aprendizaje, recursos descontextualizados, rescate ancestral, comprensión crítica, valoración del entorno, lectura e historia local, desempeño bajo, comprensión lectora, aprendizaje en casa, acompañamiento, aprendizaje en casa, articulación y comprensión lectura

Es importante destacar a Uribe (2010), quien señala que Bruner impulsó técnicas que fomentan la intuición, la imaginación y la creatividad en la resolución de problemas científicos, resaltando el razonamiento inductivo como fundamento de su enfoque pedagógico. El aporte de Bruner, destacado por Uribe (2010), es fundamental porque

promueve un aprendizaje activo y creativo, donde los estudiantes desarrollan habilidades para pensar y descubrir por sí mismos, en lugar de recibir información de forma pasiva. Esto enriquece especialmente la enseñanza de las ciencias.

En la segunda etapa del proceso de extracción de categorías según Martínez (1998), se procede a agrupar y reorganizar las unidades de significado seleccionadas en la etapa anterior, para darles una estructura temática coherente.

A partir de la entrevista analizada, este trabajo consistió en identificar afinidades entre las expresiones y ordenarlas en subgrupos que reflejan dimensiones específicas del fenómeno.

Por ejemplo, se agruparon las ideas relacionadas con el tiempo de clase, la atención multigrado y la falta de recursos bajo una misma estructura temática que da cuenta de las condiciones escolares. De manera similar, se unieron las menciones sobre los modelos pedagógicos eclécticos, las prácticas innovadoras y el uso de materiales audiovisuales en una segunda agrupación que aborda las estrategias y prácticas pedagógicas.

Otro conjunto incluyó las referencias a la falta de apoyo familiar, los hábitos lectores en casa y la participación comunitaria, destacando el entorno familiar y social como un factor relevante. Además, se integraron las expresiones sobre la desmotivación estudiantil y las limitadas oportunidades educativas en un grupo que evidencia la motivación y proyección educativa.

Finalmente, las menciones sobre la historia local, la memoria histórica y la vinculación con el contexto rural se reunieron en una dimensión que enfatiza la contextualización del aprendizaje. En esta etapa, las unidades de significado se transforman y sintetizan, pasando de ser fragmentos aislados a formar conjuntos temáticos más amplios que permiten comprender mejor las relaciones internas y la complejidad del fenómeno, preparando el terreno para la interpretación teórica en la siguiente fase.

Posteriormente, se dio paso al proceso de reconocimiento de los hallazgos que fueron emergiendo del trabajo de campo. La entrevista se construyó tomando como referente inicial las categorías apriorísticas consignadas en la matriz de categorías previas, las cuales se fundamentaron en el marco teórico, la revisión de estudios

antecedentes y los objetivos planteados en la investigación. Estas categorías orientaron la estructura del guion de entrevista, favoreciendo una indagación articulada con el enfoque cualitativo de carácter interpretativo.

La categoría práctica pedagógicas permitió aproximarse a las acciones, estrategias y decisiones que configuran el quehacer docente en escenarios rurales. De igual manera, la categoría aprendizaje en contexto rural centró la atención en las condiciones socioculturales, familiares y territoriales que inciden en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Por su parte, la categoría comprensión lectora e historia local guion la formulación de preguntas relacionadas con el uso de la historia y los saberes del territorio como mediaciones pedagógicas para potenciar la comprensión lectora.

Durante el desarrollo de la entrevista, estas categorías cumplieron un papel orientador, sin restringir la fluidez ni la profundidad de los discursos. Posteriormente, el análisis llevado a cabo mediante codificación abierta y axial permitió contrastar, redefinir y reorganizar las categorías iniciales a partir de la información empírica, fortaleciendo así la coherencia metodológica y el rigor analítico del estudio.

**Tabla 11.**

**Categorización del informante, madre de familia (MDF003)**

| CATEGORÍA APRIORÍSTICA.  | NARRATIVA DE LOS ACTORES. MDF003.  | SUBCATEGORÍAS   |
|--|--|---|
| <p>Prácticas pedagógicas.</p> <p>Aprendizaje en contexto.</p> <p>Comprensión lectora e historia local.</p> | <p>¿podría contarme un poco sobre usted, sobre su experiencia como madre en este contexto rural?</p> <p><b>MDF003:</b> Buenas tardes... ehh... bueno, pues yo soy mamá de una niña que está en grado cuarto. Vivimos acá cerquita de la escuela, a unos minuticos no más caminando, y pues... ehh... yo siempre he estado muy pendiente del estudio de ella, porque... ehh... siento que es importante, ¿sí? O sea, uno como mamá tiene que estar ahí, acompañando, echándole ganas con los deberes y las tareas, porque... pues los profes hacen lo que pueden, pero a veces, con tantos niños, no alcanzan a estar en todo.</p> <p>Entonces, bueno, yo trato de ayudarle en lo que puedo, por ejemplo, cuando llega con tareas, yo me siento con ella, le pregunto cómo le fue en clase, si entendió, y si no, pues... ehh... tratamos de buscar la manera de que entienda. A veces toca explicar con palabras más</p> | <p>Acompañamiento familiar.</p> <p>Tiempo efectivo.</p> <p>Acompañamiento familiar.</p> |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | <p>sencillas, o inventarse ejemplos con cosas de la casa, ¿sí me entiende?, como para que no se quede atrás.</p> <p>Y también, pues... ehh... uno les enseña más que lo del cuaderno. Cosas de respeto, de responsabilidad, de ser buena persona. Porque yo digo que la educación no es solo en la escuela, sino también acá, en la casa. Entonces, pues... ehh... yo estoy ahí, pendiente de que se levante a tiempo, de que lleve todo en la mochila, de que esté comiendo bien, durmiendo bien. Todo eso también cuenta.</p> <p>Y nada, eso. Yo creo que, entre la escuela y uno como familia, se puede hacer mucho por los niños. Hay que estar ahí, presentes, con cariño, con paciencia... porque eso es lo que ellos necesitan.</p> <p><b>¿Ha notado si su hija aprende sobre la historia de la comunidad en la escuela? ¿De qué manera?</b></p> <p><b>MDF003:</b> Sí... sí, algo han hecho. Mi hija me contó una vez, así como por encima, que en clase hablaron un poquito sobre el inicio de la vereda... ehh... que, según dicen, fue gracias a unos extranjeros que vinieron hace años y regalaron unos lotecitos, ¿sí ve? Como que eso fue lo que permitió que la gente empezara a asentarse y a formar lo que hoy es el caserío.</p> <p>También me mencionó, así por encima, que hablaron de los abuelitos que llegaron primero... esos que fueron levantando las casitas con madera, haciendo los caminos, sembrando lo poquito que tenían... y pues, claro, eso a uno le parece muy bonito, porque es como recordar de dónde venimos, ¿sí me entiende?</p> <p>Pero pues... ehh... eso ha sido muy poquito, la verdad. Como que se menciona una vez por allá, y ya no se vuelve a tocar el tema. Como por cumplir, diría uno. Y eso, pues... ehh... no está mal, pero yo pienso que se podría hacer más, ¿sí?, como que se debería trabajar más seguido ese tema. Porque los niños, pues, crecen sin saber bien la historia del lugar donde viven, y eso... ehh... eso es importante, porque les da sentido de pertenencia, los hace valorar lo que tienen, ¿cierto?</p> <p>Entonces... ummm... yo digo que sería bueno que en la escuela se hicieran más actividades así, no sé... como invitar a los mayores, a los abuelos, que cuenten sus historias, o salir a recorrer la vereda, mirar dónde fue que empezó todo, que los niños hagan preguntas... que se interesen por su propio territorio. Porque si uno no conoce su historia, pues... ehh... como que pierde un pedacito de identidad, ¿sí me entiende?</p> | <p>Responsabilidad en casa.</p> <p>Acompañamiento familiar.</p> <p>Superficialidad.</p> <p>Relatos en clase.</p> <p>Historia local.</p> <p>Procesos inconstantes.</p> <p>Desconexión de la historia local.</p> <p>Variedad de estrategias.</p> <p>Tejido histórico con la comunidad.</p> <p>Interés por sus raíces.</p> |
|--|--|---|

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | <p>Entonces sí, algo han hecho, pero sería muy chévere que lo hicieran más seguido. Que no fuera solo una vez y ya, sino que hiciera parte del aprendizaje de los niños, como una costumbre, una tradición... algo que se espere con ganas.</p> <p>Me parece interesante su punto de vista, a pesar de las circunstancias que se dan en zona rural, se siente expectante los aprendizajes de su hija y de los demás estudiantes, eso es importante.</p> <p><b>¿Qué temas de la historia local le gustaría que se enseñaran?</b></p> <p><b>MDF003:</b> Uy, no, tantos temas que se podrían trabajar... por ejemplo, todo eso de cómo se fundó el pueblo, cómo empezó todo desde cerito, cuando no había sino monte y unos pocos caminos de herradura, ¿sí ve? Eso sería muy bonito que los niños lo supieran, porque a veces uno mismo ni se entera bien, y pues... ehh... ellos deberían conocer de dónde viene uno, cómo fue que se fue formando la comunidad, quiénes fueron los primeros en llegar, qué les tocó vivir...</p> <p>Y también, pues... ehh... lo de cómo vivían los antiguos, ¿sí me entiende?, los abuelos, bisabuelos... cómo eran sus costumbres, qué comían, cómo trabajaban la tierra, cómo criaban los animales, todo eso. A veces uno escucha historias así entre la gente mayor y son cosas muy valiosas, que enseñan mucho.</p> <p>Lo del llano también sería muy chévere, o sea... esto, esto... todo eso de la cultura llanera: la música, los instrumentos, los cantos, los bailes... que los niños conozcan el joropo, el arpa, el cuatro, las maracas... que sepan qué significa ser llanero, ¿sí me entiende? Porque eso también hace parte de nuestra identidad, y muchas veces se va perdiendo porque no se habla, no se enseña.</p> <p>Y ni hablar de los mitos y leyendas... eso sí que les llama la atención a los niños, ¿sí ve? Esas historias que contaban los abuelos: la llorona, el silbón, el jinete sin cabeza... claro, uno se asusta un poquito, jeje, pero también son parte de lo nuestro, y contadas de una forma adecuada, pues... ummm... pueden servir para mantener viva la tradición oral y para que ellos aprendan a contar, a escuchar, a imaginar.</p> <p>Y bueno, también está lo del conflicto, que... pues sí, es un tema delicado, pero importante. Yo digo que sí se debería hablar de eso, pero de una manera que los niños puedan entender, sin asustarlos ni traumatizarlos, ¿sí me entiende? Como... qué digo, espere, ammm... explicándoles que hubo tiempos difíciles, que muchas</p> | <p>Aprendizaje desde la tradición.</p> <p>Historia local.</p> <p>Costumbres ancestrales.</p> <p>Costumbres ancestrales.</p> <p>Identidad cultural llanera.</p> <p>Identidad</p> <p>Lecturas tradicionales.</p> <p>Lecturas tradicionales.</p> <p>Conflicto armado.</p> |
|--|---|--|

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | <p>familias sufrieron, pero que también hubo gente que resistió, que cuidó, que ayudó a otros. Eso los ayuda a valorar la paz, a entender por qué es importante vivir tranquilos, respetarse, ayudarse entre todos.</p> <p>Entonces sí, temas hay muchos, pero muchos... y sería muy bonito que se fueran trabajando poquito a poco en la escuela, desde lo que los niños viven y sienten. Porque eso les va quedando en el corazón, y les ayuda a crecer con raíces, con memoria.</p> <p><b>¿Cree usted que conocer la historia de la comunidad puede ayudar a mejorar la comprensión lectora?</b></p> <p><b>MDF003:</b> Claro que sí. Porque si ellos leen algo que conocen o que han oído en la casa, pues, pues, lo entienden más fácil, y, y, y hasta se emocionan, se sienten parte de la historia. Eso hace que lean con más ganas, ¿no? Pues digo yo. Ahora que usted pregunta eso, se cae en cuenta que sería una fanera chévere de enseñar, para qué rebuscar tanto, ummm, o sea, eso pienso no sé qué les envía las personas que mandan a los profes, de la secretaría y eso de allá de la ciudad.</p> <p><b>¿Ha notado alguna estrategia novedosa que los docentes estén usando para enseñar lectura?</b></p> <p><b>MDF003:</b> Pues sí... por ahí vi que un profe llevó a los niños a caminar por la vereda y después les pidió que escribieran lo que vieron, como una historia, creo yo. También, a veces, hacen dramatizaciones, o les ponen a inventar finales diferentes a los cuentos. A mí eso me parece chévere, porque los pone a pensar, no es solo leer por leer. Ah otra cosa, espere, también tienen en la escuela de la niña un libro grande, donde escriben cuentos inventados ummm el profe, les revisa y eso.</p> <p>¿Otra cosa, o sea, quiere que le diga? A Mí me gusta ir a acompañar a la niña, cuando exponen y eso y es porque yo la preparo en la casa, entonces voy a apoyarla y a ver si sí era así, si me entiende. Los padres deberíamos hacer eso más seguido, pero solo se piensa es en el trabajo y los muchachos solos.</p> <p><b>¿Cómo ve el uso de cuentos, relatos orales, juegos en ese aprendizaje?</b></p> <p><b>MDF003:</b> Pues que digo... espere, pues... es mi parecer, ¿no? Pero a mí me parece buenísimo, la verdad. Porque, vea, nosotros crecimos así, oyendo historias... cuentos que contaban los abuelos, los papás, los vecinos... ¿verdad? Y eso... ehh... eso queda en uno, eso no se olvida. Esas cosas como que se le quedan grabadas a</p> | <p>Resistencia campesina</p> <p>Crecimiento personal.</p> <p>Aprendizaje contextualizado.</p> <p>Estrategias de aprendizaje.</p> <p>Creación literaria.</p> <p>Acompañamiento familiar.</p> <p>Tradición oral.</p> |
|--|---|--|

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | <p>uno en el corazón y en la cabeza, porque no eran solo cuentos, eran enseñanzas disfrazadas, ¿sí me entiende?</p> <p>Entonces, yo pienso que, si <b>a los niños se les enseña así, con juegos, con cuentos del lugar, con cosas que les suenen cercanas</b>... pues aprenden más, y aprenden contentos, sin sentirse como obligados o aburridos. Porque... ehh... uno ve que a veces con solo libros y tareas, pues los pelaos se desconectan, se cansan, pero si les cuentan una historia de acá, de su propia tierra, ¡uy!, se les iluminan los ojos, ponen cuidado, preguntan, se emocionan.</p> <p>Entonces, <b>sí, para mí eso es clave: enseñar desde lo que se vive, desde lo que se cuenta, desde lo que se siente. Porque ahí es donde se aprende de verdad</b>, ¿cierto? Eso, pues... digo yo.</p> <p>Sí, sí, totalmente de acuerdo. Es que eso que usted dice es muy cierto... esas historias que uno oye desde pequeño, como que se le quedan a uno adentro, ¿no? Y enseñar desde ahí, desde lo propio, desde lo vivido, pues... es otra cosa. Se nota cuando los niños se conectan. Ahí es cuando el aprendizaje se vuelve significativo, como dicen por ahí.</p> <p><b>¿Qué tan importante cree usted que es la participación de la comunidad en la enseñanza de la historia local?</b></p> <p><b>MDF3:</b> Muy importante, claro que sí... porque, pues, mire... <b>la historia no está solo en los libros</b>, ¿sí me entiende? También está en lo que cuentan los abuelos, en lo que uno ha vivido, en las anécdotas que se van pasando de generación en generación. <b>Eso que uno escucha desde chiquito, cuando se sienta en la tarde con los mayores, con un tintico o una aguapanela</b>... ehh... eso también es historia, solo que no está escrita en hojas, sino en la memoria de la gente.</p> <p>Entonces, <b>si se invita a la comunidad, si se abre ese espacio para que participen, los niños pueden escuchar otras voces, otras miradas, otros relatos</b>. Y eso les enriquece el pensamiento, les amplía el corazón, ¿ve? Porque no es lo mismo leer algo de un lugar lejano que escuchar a doña Rosa contando cómo llegó al caserío, o a don Pedro hablando de cuando tocaban arpa en los bailes de antes.</p> <p>Y también... pues claro, se fortalece el cariño por el lugar. Porque <b>uno aprende a querer más lo que conoce, lo que entiende, lo que siente suyo</b>. Si los niños crecen sabiendo quiénes somos, de dónde venimos, qué luchas se han</p> | <p><b>Estrategias de enseñanza en la lectura.</b></p> <p><b>Historia local</b></p> <p><b>Historiadores variados.</b></p> <p><b>Tradición oral.</b></p> <p><b>Escenarios de aprendizaje.</b></p> <p><b>Identidad</b></p> |
|--|--|---|

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | <p>dado para tener lo que tenemos... pues eso los hace valorar más el territorio, cuidarlo, respetarlo.</p> <p>Entonces sí, yo digo que es muy importante, porque la historia viva está aquí, en la gente, y si no se aprovecha, se va perdiendo. Por eso es bueno que la escuela y la comunidad se junten, se escuchen, y caminen de la mano.</p> <p><b>¿Le gustaría participar en esas actividades escolares? ¿Cómo lo haría?</b></p> <p><b>MDF003:</b> Sí, claro. Pues, yo podría ir a contar cuentos jajaja me gustaría o ayudar a organizar una actividad con los niños, a mí me gusta. A veces solo con estar ahí, uno ya apoya. Me gustaría que hubiera más espacios pa' que uno como padre pueda compartir lo que sabe. ¡Uy, ¡qué bonito eso que dice! Y sí, claro, eso es lo que se necesita, gente con ganas de participar, de compartir lo que sabe. Mire que hasta contar un cuento ya es un aporte gigante, porque los niños valoran mucho cuando ven que sus papás o alguien de la comunidad se anima a estar con ellos, a contarles algo. Y eso que usted dice es muy cierto: a veces con solo estar ahí, uno ya está apoyando, ya está enseñando. Ojalá se sigan abriendo esos espacios, porque de verdad que hacen la diferencia.</p> <p><b>¿Hay algo más que quiera agregar sobre el tema?</b></p> <p><b>MDF003:</b> pues, yo que le digo solo que me parece muy bueno que se esté investigando esto... porque, pues, los niños de acá también tienen derecho a una buena educación, que los tenga en cuenta, que los motive y si se puede hacer desde lo que ellos conocen, pues... mucho mejor.</p> <p>Muchas gracias por su tiempo y por compartir su experiencia. Su opinión es muy valiosa para comprender cómo mejorar la educación en nuestra comunidad. Bueno, muchísimas gracias por compartir todo esto conmigo... de verdad, escuchar sus palabras, sus ideas, lo que siente y piensa, es muy valioso. Todo eso que usted dice me ayuda a entender mejor cómo puedo fortalecer el trabajo con los niños desde lo propio, desde la comunidad. Gracias por su tiempo, por su disposición y por esas ganas de participar. Ojalá podamos seguir contando con usted, porque personas así hacen mucha falta. ¡Un abrazo grande y que Dios la bendiga!</p> | <p>Historiadores</p> <p>Trabajo en equipo.</p> <p>Trabajo en equipo.</p> <p>Educación de calidad.</p> |
|--|--|---|

*Nota:* elaborada por el autor, (2025).

La entrevista realizada al informante clave MDF003 se orientó a partir de las categorías apriorísticas definidas en la matriz inicial, las cuales guiaron tanto el guion

como la organización de la información para su posterior análisis mediante codificación abierta y axial. Este proceso permitió establecer relaciones coherentes entre los focos de indagación y los aportes del informante. Siguiendo a Martínez (1998), el discurso fue fragmentado en unidades de sentido a partir de expresiones que reflejan las condiciones propias del contexto rural multigrado.

Por medio de la entrevista, el informante expresó “A veces toca explicar con palabras más sencillas, o inventarse ejemplos con cosas de la casa, ¿sí me entiende?, como para que no se quede atrás.” (MDF003) “Por ahí vi que un profe llevó a los niños a caminar por la vereda y después les pidió que escribieran lo que vieron, como una historia.” (MDF003) “La educación no es solo en la escuela, sino también acá, en la casa... entre la escuela y uno como familia, se puede hacer mucho por los niños.” (MDF003) “Cuando los niños ven que lo que aprenden tiene que ver con su vida, con lo que viven todos los días, se interesan más.” (MDF003) “Si ellos leen algo que conocen o que han oído en la casa, lo entienden más fácil y hasta se emocionan, se sienten parte de la historia.” (MDF003) “Los niños crecen sin saber bien la historia del lugar donde viven, y eso es importante porque les da sentido de pertenencia y los hace valorar lo que tienen.” (MDF003)

En conjunto, los hallazgos muestran que la lectura mejora cuando se integra la cultura del territorio, se trabaja en equipo y se aplican estrategias significativas y contextualizadas. Ahora bien, para la pedagoga Isaza (2002), las dificultades en el aprendizaje están relacionadas con aspectos didácticos, incluyendo las estrategias de enseñanza, el conocimiento de los docentes, las metodologías utilizadas y un sistema escolar y curricular que no logra realizar las adaptaciones necesarias para satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes. Términos como no segregación, currículo pertinente, currículo para todos y adaptaciones curriculares son característicos de este enfoque.

Las dificultades en el aprendizaje, desde este enfoque, no se entienden como un problema exclusivo del estudiante, sino como una consecuencia de limitaciones del sistema educativo para responder a la diversidad. Aspectos como estrategias didácticas poco flexibles, conocimientos pedagógicos insuficientes, metodologías tradicionales y un currículo rígido dificultan el acceso equitativo al aprendizaje. Por ello, conceptos como

no segregación, currículo pertinente, currículo para todos y adaptaciones curriculares son clave para avanzar hacia una educación inclusiva que reconozca y atienda las distintas formas de aprender.

En esta etapa se evidencia en la apertura con la que se acoge la voz de una madre rural, cuya narrativa espontánea y entrañable pone en juego dimensiones afectivas, éticas y territoriales de su cotidianidad. Sin que se pretenda todavía construir categorías definitivas, ya se reconocen sentidos profundos vinculados al compromiso materno con la educación de la hija, a la co-responsabilidad entre familia y escuela, y a la vivencia del territorio como un espacio cargado de memoria, identidad y saberes comunitarios.

Asimismo, emergen núcleos de sentido que, aunque aún no son formalizados analíticamente, orientan el proceso posterior de categorización, tales como: la educación como acto compartido y afectivo; el papel de la historia local en la formación del sujeto; y la importancia de la oralidad, la tradición y la participación comunitaria como formas vivas de transmisión cultural. En suma, en esta fase se sintoniza con el testimonio desde una disposición comprensiva, captando las primeras claves de lectura que darán lugar, más adelante, a la organización y construcción de categorías analíticas más refinadas.

Ahora bien, para la construcción de categorías desde la perspectiva planteada por Martínez (1998), se hace indispensable asumir de manera rigurosa su enfoque metodológico cualitativo, el cual inicia en el plano empírico y progresa hacia niveles de mayor abstracción conceptual a través de tres momentos fundamentales: la reducción de la información, su organización y transformación, y la interpretación. En el primer momento, correspondiente a la reducción de datos, se procedió a reconocer y seleccionar unidades de sentido dentro del discurso de la entrevistada. Dichas unidades se configuran como fragmentos textuales que concentran ideas significativas vinculadas con la comprensión lectora en contextos rurales.

Seguidamente, se presentan las subcategorías emergentes y la categoría individual construida, acompañadas de su respectiva descripción, con el propósito de hacer explícito el recorrido analítico realizado y dar cuenta de la coherencia interna que sustenta el proceso interpretativo desarrollado.

**Tabla 12.**

***Subcategorías y categorías individuales del informante MDF003.***

| SUBCATEGORÍAS   | CATEGORÍA INDIVIDUAL  |
|---|---|
| <p>Tiempo efectivo.</p> <p>Variedad de estrategias.</p> <p>Aprendizaje desde la tradición.</p> <p>Lecturas tradicionales.</p> <p>Lecturas tradicionales.</p> <p>Conflicto armado.</p> <p>Aprendizaje contextualizado.</p> <p>Estrategias de aprendizaje.</p> <p>Creación literaria.</p> <p>Acompañamiento familiar.</p> <p>Estrategias de enseñanza en la lectura.</p> <p>Trabajo en equipo.</p> <p>Educación de calidad.</p> | <p>Prácticas pedagógicas significativas y contextualizadas</p>                    |
| <p>Acompañamiento familiar.</p> <p>Responsabilidad en casa.</p> <p>Acompañamiento familiar.</p> <p>Superficialidad.</p> <p>Intereses por sus raíces.</p> <p>Identidad cultural llanera.</p> <p>Identidad</p>  | <p>Construcción ética de la identidad en contexto familiar y cultural.</p>        |
| <p>Relatos en clase.</p> <p>Historia local.</p> <p>Procesos inconstantes.</p> <p>Desconexión de la historia local.</p> <p>Tejido histórico con la comunidad.</p> <p>Historia local.</p> <p>Costumbres ancestrales.</p> <p>Costumbres ancestrales.</p> <p>Resistencia campesina.</p>   | <p>Reconstrucción pedagógica de la memoria histórica y cultural en comunidad.</p> |

|                            |  |
|----------------------------|--|
| Tradición oral.            |  |
| Escenarios de aprendizaje. |  |
| Historiadores.             |  |
| Trabajo en equipo.         |  |

*Nota:* elaborada por el autor, (2025).

Las categorías individuales prácticas pedagógicas significativas y contextualizadas, construcción ética de la identidad en el contexto familiar y cultural y reconstrucción pedagógica de la memoria histórica y cultural en comunidad se presenta relevante desde el informante... “Cuando llega con tareas, yo me siento con él, le pregunto cómo le fue en clase, si entendió, y si no, pues... tratamos de buscar la manera de que entienda. A veces toca explicar con palabras más sencillas, o inventarse ejemplos con cosas de la casa” ... “Vi que un profe llevó a los niños a caminar por la vereda y después les pidió que escribieran lo que vieron, como una historia” ... “A veces hacen dramatizaciones, o les ponen a inventar finales diferentes a los cuentos... no es solo leer por leer” ... “Uno les enseña más que lo del cuaderno. Cosas de respeto, de responsabilidad, de ser buena persona. Porque la educación no es solo en la escuela, sino también acá, en la casa” ... “Yo estoy pendiente de que se levante a tiempo, de que lleve todo en la mochila, de que esté comiendo bien, durmiendo bien. Todo eso también cuenta” ... “Nosotros crecimos oyendo historias... cuentos que contaban los abuelos, los papás, los vecinos... eso no se olvida, porque eran enseñanzas disfrazadas” ... “Hablaron un poquito sobre el inicio de la vereda... de los abuelitos que llegaron primero, que fueron levantando las casitas, haciendo los caminos” ... “Eso ha sido muy poquito... se menciona una vez y ya no se vuelve a tocar el tema. Los niños crecen sin saber bien la historia del lugar donde viven” ... “Sería bueno invitar a los mayores, a los abuelos, que cuenten sus historias, o salir a recorrer la vereda, mirar dónde fue que empezó todo” ... “La historia no está solo en los libros... también está en lo que cuentan los abuelos, en lo que uno ha vivido, en la memoria de la gente.”

Esto permite comprender la educación como un proceso situado, vinculado a la vida cotidiana, los valores compartidos y la historia del territorio. Las prácticas pedagógicas reconocen el contexto sociocultural del estudiante y favorecen aprendizajes con sentido, mientras que la construcción ética de la identidad se fortalece en la

interacción entre escuela, familia y cultura local. A su vez, la memoria histórica y cultural se integra al proceso formativo mediante el reconocimiento de saberes y relatos comunitarios, consolidando aprendizajes significativos desde lo propio y lo colectivo.

Es necesario indicar que las categorías individuales nacen de una serie de subcategorías que se fueron dando en el dialogo; aprendizaje desde la tradición, lecturas tradicionales, conflicto armado, aprendizaje contextualizado, estrategias de aprendizaje, creación literaria, acompañamiento familiar, estrategias de enseñanza en la lectura, trabajo en equipo, educación de calidad, acompañamiento familiar, responsabilidad en casa, acompañamiento familiar, superficialidad, intereses por sus raíces, identidad cultural llanera, identidad, relatos en clase, historia local, procesos inconstantes, desconexión de la historia local, tejido histórico con la comunidad, historia local, costumbres ancestrales, costumbres ancestrales, resistencia campesina, tradición oral, escenarios de aprendizaje, historiadores y trabajo en equipo.

En este caso, es pertinente indicar que Reina (2010), plantea que el verdadero desafío está en replantear la forma en que se enseña la lectura, superando los enfoques tradicionales centrados en la decodificación, la comprensión literal, la memorización y la repetición. Propone, en su lugar, la implementación de métodos innovadores y pertinentes que promuevan el desarrollo de habilidades lectoras, facilitando así el acceso al conocimiento, el procesamiento de la información, la comunicación efectiva y el fortalecimiento del pensamiento crítico, creativo y reflexivo.

El planteamiento de Reina es muy importante porque nos invita a cambiar la forma tradicional de enseñar a leer. En lugar de enfocarnos solo en que los niños memoricen o repitan, propone usar métodos más creativos y útiles que les ayuden a entender mejor, comunicarse bien y pensar de forma crítica y creativa. Así, la lectura se vuelve una herramienta más poderosa para aprender y crecer.

Desde la teoría de Martínez (1998), la segunda fase de categorización se centra en la reducción y agrupación de significados, en la que se analizan las unidades de sentido previamente identificadas para establecer categorías emergentes que respondan a las preguntas de investigación. Es una fase de interpretación que permite condensar la información sin perder la riqueza del discurso, buscando núcleos temáticos

significativos que expresen las voces de los participantes en relación con el fenómeno estudiado.

Más adelante, se avanzó hacia el proceso de identificación de los hallazgos que fueron surgiendo a partir del trabajo de campo. La entrevista se diseñó tomando como punto de partida las categorías apriorísticas registradas en la matriz de categorías previas, las cuales se sustentaron en el marco teórico, la revisión de antecedentes investigativos y los objetivos formulados en el estudio. Dichas categorías orientaron la organización del guion de entrevista, propiciando una indagación coherente con el enfoque cualitativo de naturaleza interpretativa.

La categoría práctica pedagógicas permitió comprender las acciones, estrategias y decisiones que dan forma al quehacer docente en contextos rurales. Asimismo, la categoría aprendizaje en contexto rural dirigió el análisis hacia las condiciones socioculturales, familiares y territoriales que influyen en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Por su parte, la categoría comprensión lectora e historia local orientó la formulación de preguntas vinculadas con el uso de la historia y los saberes del territorio como mediaciones pedagógicas para fortalecer la comprensión lectora.

Durante el desarrollo de la entrevista, estas categorías funcionaron como referentes orientadores, sin limitar la espontaneidad ni la profundidad de los relatos. Posteriormente, el análisis realizado mediante los procesos de codificación abierta y axial permitió contrastar, ajustar y reorganizar las categorías iniciales a la luz de la información empírica obtenida, contribuyendo al fortalecimiento de la coherencia metodológica y del rigor analítico de la investigación.

**Tabla 13.**

**Categorización del informante, estudiante básica primaria (EBP004)**

| CATEGORÍA PRIORÍSTICA | NARRATIVA DE LOS ACTORES. INFORMANTE EBP004.  | SUBCATEGORÍAS              |
|-----------------------|---|----------------------------|
|                       | <p>¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta en la enseñanza de la comprensión lectora en su escuela?</p> <p>EBP004. Buenas tardes. a mí, ehh... me parece que cuando uno lee, pues, es importante entender lo que está leyendo, no solo leer por leer, ¿verdad? ¿cierta mamá? pienso que aprender a leer y</p> | <p>Comprensión lectora</p> |

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p>Prácticas pedagógicas.</p> <p>Aprendizaje en contexto.</p> <p>Comprensión lectora e historia local.</p> | <p>entender lo que dice el texto es como, no sé... como un juego, porque tienes que ir buscando las pistas, las palabras que te dicen cosas y si uno no entiende, pues tiene que volver a leer, preguntar. Mi profe nos dice, hay que leer, leer y leer. ¿Qué es lo otro? la historia del lugar, a mí me gusta mucho, porque cuando, esto qué, el profe nos cuenta historias de los abuelos, de cómo era antes, uno empieza a entender mejor lo que hay alrededor. Es como conocer más sobre tu propia casa, tu vereda, y eso me ayuda a recordar mejor las cosas, y entender por qué son importantes. Sobre la pregunta de los desafíos... bueno, a veces, esto qué... lo que pasa es que en la escuela hay muchos niños o mejor varios grados y el profe es solo tienen que atender a todos, y entonces, pues, no siempre les podemos preguntar todo lo que no entendemos. Y a veces los textos son difíciles. Pero, igual, con lo que los profes nos enseñan, pues uno trata de entender lo que puede. A mi mi mamá me ayuda., ¿cierta mami? (la mamá se halla presente)</p> <p><b>EBP004.</b> Pues... sí, sí me gusta leer... porque, esto que... uno como que se imagina cosas, viaja en la cabeza, uno se mete en la historia y eso es chévere. A veces hay libros que son muy chéveres, con aventuras y cosas así, entonces uno no se aburre.</p> <p>¿Sientes que entiendes bien lo que lees? ¿Por qué?</p> <p><b>EBP004.</b> Ehh... pues, a veces sí... y a veces no tanto, ¿sí me entiende? Cuando las palabras son difíciles, pues como que me toca leer otra vez... pero si es una historia que me gusta o que entiendo, ahí sí entiendo más fácil. Depende del tema, creo yo.</p> <p>¿Cuáles son las partes más difíciles de la lectura para ti?</p> <p><b>EBP004:</b> Uy... pues... lo más difícil es cuando hay palabras raras, de esas que uno no usa, o cuando hay textos muy largos, así como que uno se cansa. También cuando no entiendo qué quiso decir el personaje... o cuando hay cosas que no explican bien.</p> <p>¿Crees que leer bien te ayuda en otras materias? ¿Por qué?</p> <p><b>EBP004.</b> Sí... sí creo. Porque, pues... en todas las materias uno tiene que leer, ¿cierto? Como en</p> | <p>Habilidades lectoras.</p> <p>Fomento del hábito lector.</p> <p>Interés por la historia local.</p> <p>Grupos multigrados.</p> <p>Esfuerzo en el aprendizaje.</p> <p>Hábito lector</p> <p>Conexión con la historia.</p> <p>Motivación para la comprensión.</p> <p>Léxico complejo.</p> <p>Lectura adecuada.</p> |
|--|--|--|

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | <p>ciencias, en sociales, hasta en matemáticas con los problemas... entonces si uno lee bien, pues entiende mejor lo que tiene que hacer. Y, esto... también ayuda pa' las evaluaciones.</p> <p>¿Has aprendido sobre la historia de tu comunidad en la escuela? Pues... sí, sí he aprendido sobre la historia de mi comunidad en la escuela, ¿sí me entiende? En clase nos cuentan de cómo era todo antes y cómo la gente de acá fue haciendo cambios, y eso me ha ayudado a ver que, ehh... nuestra historia es muy importante.</p> <p>¿Te gusta aprender sobre la historia de tu comunidad? ¿Por qué?<br/> <b>EBP004:</b> Y a mí me gusta aprender sobre la historia de mi comunidad, porque, ehh... uno se siente parte de algo grande, ¿sabes? Es como que me hace sentir orgulloso de mis raíces y de todo lo que han hecho mis abuelos y la gente de acá para que estuviéramos donde estamos. Además, me gusta porque cuando escucho esas historias, ehh... me imagino todo lo que pasó y me parece bien chévere.</p> <p>¿Has hablado con tus padres o abuelos sobre la historia de tu comunidad?<br/> ¿Crees que conocer la historia de tu comunidad te ayuda a comprender mejor los textos que lees?<br/> ¿Por qué?<br/> <b>EBP004:</b> Sí, claro, he hablado con mis papás y abuelos sobre la historia de nuestra comunidad, porque ellos me cuentan historias, ehh... esas que solo se saben en casa y que hacen que uno se imagine cómo era todo hace tiempo. A veces, me siento muy contento escuchándolos, porque con sus palabras aprendo más y me dan ganas de saber aún más.</p> <p>¿Recuerdas alguna actividad divertida que hayan hecho en clase para aprender a leer mejor?<br/> ¿Han usado cuentos, juegos o historias locales para enseñarte a comprender mejor los textos?<br/> <b>EBP004:</b> no sé, ¿mami, me ayuda? pues, sí creo que conocer la historia de mi comunidad me ayuda a comprender mejor los textos que leo, porque, ehh... me resulta más fácil entender lo que leen cuando sé de dónde vienen las cosas, las tradiciones y todo eso que vive en mi pueblo. Es como que, cuando conecto lo que leo con lo que conozco de mi gente, ehh... todo se vuelve más claro y más bonito.</p> | <p>Aprendizaje local.</p> <p>Historia local.</p> <p>Identidad.</p> <p>Valoración de las raíces.</p> <p>Narrativas.</p> <p>Valorar las raíces.</p> <p>Motivación al aprendizaje de la lectura.</p> <p>Conexión en la lectura desde la historia.</p> <p>Lectura en contexto.</p> <p>Conexión en el proceso lector.</p> <p>Aprendizajes con sentido.</p> <p>Lecturas contextualizadas.</p> <p>Estrategias motivacionales.</p> <p>Estrategias de aprendizaje.</p> |
|--|---|---|

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | <p>¿Si pudieras cambiar algo en la forma en que te enseñan a leer, ¿qué cambiarías?</p> <p><b>EBP004:</b> Pues, si pudiera cambiar algo en la forma en que me enseñan a leer, esto que, ummm... yo creo que se podría hacer más divertido, sesto que, ¿sí me entiende? A veces solo leemos en silencio o escuchamos al profe, y pues, me gustaría que jugáramos más y cuentos, o hasta dramatizaciones. Porque, esto, eso... cuando hacemos cosas así, uno se anima y entiende mejor lo que dice la historia, aunque a veces lo hacen, para fechas especiales y eso. También, se podrían explicar las palabras difíciles con dibujos o ejemplos, porque a veces uno se queda como, “¿qué quiere decir eso?” y pues, se siente perdido. ¡Eso estaría muy chévere!</p> | <p>Ampliación del léxico.</p> <p>Ampliación del léxico.</p> |
|--|--|---|

*Nota:* elaborada por el autor, (2025).

La entrevista realizada al informante clave EBP004 se orientó a partir de las categorías apriorísticas definidas en la matriz inicial, las cuales guiaron tanto el guion como la organización de la información para su posterior análisis mediante codificación abierta y axial. Este proceso permitió establecer relaciones coherentes entre los focos de indagación y los aportes del informante. Siguiendo a Martínez (1998), el discurso fue fragmentado en unidades de sentido a partir de expresiones que reflejan las condiciones propias del contexto rural multigrado.

Por medio de la entrevista, el informante expresó “mi profe nos dice, hay que leer, leer y leer.” “A veces, esto qué... lo que pasa es que en la escuela hay muchos niños o mejor varios grados y el profe es solo, tienen que atender a todos, y entonces, pues, no siempre les podemos preguntar todo lo que no entendemos.” “A veces solo leemos en silencio o escuchamos al profe, y pues, me gustaría que jugáramos más y cuentos, o hasta dramatizaciones.” “También, se podrían explicar las palabras difíciles con dibujos o ejemplos, porque a veces uno se queda como, ‘¿qué quiere decir eso?’ y pues, se siente perdido.” “A mi mi mamá me ayuda., ¿cierta mami?” “Porque, pues... en todas las materias uno tiene que leer, ¿cierto? Como en ciencias, en sociales, hasta en matemáticas con los problemas.” “Depende del tema, creo yo. Cuando es una historia que me gusta o que entiendo, ahí sí entiendo más fácil.” “He hablado con mis papás y abuelos sobre la historia de nuestra comunidad, porque ellos me cuentan historias... esas que solo se saben en casa.” “La historia del lugar, a mí me gusta mucho, porque

cuando el profe nos cuenta historias de los abuelos, de cómo era antes, uno empieza a entender mejor lo que hay alrededor.” “Es como conocer más sobre tu propia casa, tu vereda, y eso me ayuda a recordar mejor las cosas, y entender por qué son importantes.” “En clase nos cuentan de cómo era todo antes y cómo la gente de acá fue haciendo cambios, y eso me ha ayudado a ver que nuestra historia es muy importante.”

Concluida esta etapa, se procedió a un nivel de análisis más detallado, en el que se reconocieron y seleccionaron las expresiones significativas presentes en los relatos de los informantes, al considerarse portadoras de sentidos clave para la comprensión del fenómeno investigado. Dichas expresiones, impregnadas de significado pedagógico y vivencial, dieron lugar a la construcción de subcategorías y categorías individuales, a partir de la identificación de recurrencias, tensiones y acentos reiterados en los discursos.

Posteriormente, estas subcategorías fueron examinadas de manera articulada, atendiendo a sus relaciones conceptuales y a los puntos de encuentro entre ellas, lo cual permitió su integración progresiva hasta alcanzar un nivel superior de abstracción interpretativa. Este recorrido analítico condujo a la conformación de la categoría individual, comprendida como una síntesis interpretativa que recoge la esencia del sentido construido por el informante desde su práctica educativa y el contexto en el que se desenvuelve.

Seguidamente, se presentan las subcategorías identificadas y la categoría individual resultante, junto con su respectiva descripción, con el fin de visibilizar el camino analítico recorrido y evidenciar la coherencia interna del proceso interpretativo desarrollado.

**Tabla 14.**

***Subcategorías y categorías individuales del informante, estudiante de básica primaria (EBP004)***

| SUBCATEGORÍAS   | CATEGORÍAS INDIVIDUAL                                    |
|---|--|
| <p>Grupos multigrados.</p> <p>Esfuerzo en el aprendizaje.</p> <p>Hábito lector</p> <p>Léxico complejo.</p> <p>Estrategias motivacionales.</p> | <p>Técnicas para mejorar la lectura y el aprendizaje</p> |

|   |  |
|---|--|
| <p>Estrategias de aprendizaje.</p> <p>Ampliación del léxico.</p> <p>Ampliación del léxico.</p>  |  |
| <p>Interés por la historia local.</p> <p>Lectura en contexto.</p> <p>Conexión con el proceso lector.</p> <p>Aprendizaje con sentido.</p> <p>Aprendizaje local.</p>  | <p>Aprendizaje situado.</p>                              |
| <p>Comprensión lectora.</p> <p>Habilidades lectoras.</p> <p>Fomento del hábito lector.</p> <p>Conexión con la historia.</p> <p>Motivación para la comprensión.</p> <p>Proceso lector.</p> <p>Lectura adecuada.</p> <p>Historia local.</p> <p>Identidad.</p> <p>Valoración de las raíces.</p> <p>Narrativas.</p> <p>Valorar las raíces.</p> <p>Motivación al aprendizaje de la lectura.</p> <p>Conexión en la lectura desde la historia.</p> | <p>Lectura e identidad desde la historia localizada.</p> |

*Nota:* elaborada por el autor, (2025).

La categoría individual corresponsabilidad educativa y mediaciones didácticas contextualizadas se construye a partir del discurso del informante EBP004 a partir de una expresión relevante ... “Aprender a leer y entender lo que dice el texto es como, no sé... como un juego, porque tienes que ir buscando las pistas, las palabras que te dicen cosas y si uno no entiende, pues tiene que volver a leer, preguntar. Mi profe nos dice, hay que leer, leer y leer... “Cuando las palabras son difíciles, pues como que me toca leer otra vez... pero si es una historia que me gusta o que entiendo, ahí sí entiendo más

fácil” ... “Si pudiera cambiar algo en la forma en que me enseñan a leer... yo creo que se podría hacer más divertido... que jugáramos más y cuentos, o hasta dramatizaciones, porque cuando hacemos cosas así, uno se anima y entiende mejor lo que dice la historia” ... “Cuando el profe nos cuenta historias de los abuelos, de cómo era antes, uno empieza a entender mejor lo que hay alrededor. Es como conocer más sobre tu propia casa, tu vereda” ... “En todas las materias uno tiene que leer... en ciencias, en sociales, hasta en matemáticas con los problemas... entonces si uno lee bien, pues entiende mejor lo que tiene que hacer” ... “A veces los textos son difíciles... pero con lo que los profes nos enseñan, pues uno trata de entender lo que puede. A mí mi mamá me ayuda” ... “He aprendido sobre la historia de mi comunidad en la escuela... y eso me ha ayudado a ver que nuestra historia es muy importante” ... “A mí me gusta aprender sobre la historia de mi comunidad porque uno se siente parte de algo grande... me hace sentir orgulloso de mis raíces y de todo lo que han hecho mis abuelos y la gente de acá” ... “Cuando conecto lo que leo con lo que conozco de mi gente, ehh... todo se vuelve más claro y más bonito.”

Cabe señalar que esta categoría individual se articula con diversas subcategorías, entre ellas: necesidad de corresponsabilidad entre familia y escuela, creación de materiales didácticos contextualizados, avances derivados del acompañamiento continuo, acompañamiento docente, fortalecimiento del aprendizaje mediante estrategias y recursos, diversidad didáctica, uso de textos adaptados y variados, y aprendizaje visual y dinámico. En este sentido, se evidencia que la comprensión lectora se ve favorecida cuando la familia asume un rol activo en el proceso educativo y cuando los textos y actividades establecen un diálogo directo con las experiencias cotidianas del estudiante. De igual manera, el discurso pone de relieve el papel del docente como eje articulador del proceso, al orientar a las familias, seleccionar mediaciones pedagógicas pertinentes y promover espacios de lectura compartida.

En relación con la categoría individual Tensión entre saber escolar y saber contextual: necesidad de materiales significativos y pertinentes en lo rural, se reconoce la existencia de un distanciamiento entre los contenidos escolares y los saberes propios del contexto, lo cual plantea el reto de diseñar propuestas pedagógicas que integren de manera más efectiva la realidad rural y los conocimientos locales.

Finalmente, en la categoría individual técnicas para mejorar la lectura y el aprendizaje, aprendizaje situado, lectura e identidad desde la historia localizada, el informante manifestó que, si bien se percibe compromiso por parte del docente e interés en los estudiantes, el contexto rural de El Castillo enfrenta limitaciones relacionadas con recursos e infraestructura que inciden en los procesos de aprendizaje. Asimismo, se coincide en la necesidad de incorporar los saberes locales y la historia propia del territorio como mediaciones pedagógicas para fortalecer la comprensión lectora, destacándose también la importancia del acompañamiento institucional y de estrategias formativas acordes con las particularidades culturales y territoriales. En conjunto, estos aportes orientan la formulación de propuestas pedagógicas más pertinentes para la escuela rural.

En escenarios marcados por la coexistencia de varios grados y por las limitaciones propias del contexto, el esfuerzo por aprender y la construcción del hábito lector se vieron fortalecidos mediante mediaciones pedagógicas que dialogaron con la vida diaria, las memorias comunitarias y la valoración de las raíces. Si bien el léxico complejo se manifestó como una dificultad recurrente, su comprensión se facilitó cuando las palabras fueron descubiertas en situaciones próximas, acompañadas por la orientación docente y resignificadas desde la experiencia. De este modo, la lectura en contexto impulsó el desarrollo de habilidades lectoras y una comprensión más fluida.

El interés por la historia local emergió como un motor del aprendizaje, al permitir que los estudiantes se reconocieran en lo que leían y encontraran en los textos reflejos de su propia identidad. Esta conexión convirtió la lectura en una experiencia con sentido, que motivó la comprensión, fortaleció el vínculo con el aprendizaje y reafirmó la pertenencia cultural. Así, la lectura situada no solo mejoró el desempeño académico, sino que contribuyó a la construcción de identidad y a la valoración de la memoria colectiva como fundamento del aprendizaje significativo.

Coronado (2020), sostiene que la metacompreensión representa un nivel avanzado dentro del proceso lector, al referirse a la capacidad del lector para ser consciente de su propia comprensión y ejercer control sobre ella. Esta habilidad conlleva, entre otros aspectos, la definición de metas claras antes de iniciar la lectura, el seguimiento constante del propio desempeño durante la actividad, la capacidad de modificar las estrategias de comprensión cuando se identifica alguna dificultad, y la evaluación final

de los resultados obtenidos, con el propósito de verificar si se alcanzaron los objetivos propuestos.

En la segunda etapa del proceso de categorización, siguiendo el enfoque propuesto por según Martínez (1998), se llevó a cabo una organización más estructurada y significativa de las unidades de análisis identificadas previamente, a través de la agrupación de fragmentos similares en categorías emergentes que permitieran interpretar el contenido desde una lógica comprensiva. Esta fase implicó establecer relaciones entre las expresiones del discurso del estudiante, observando no solo lo que se dice, sino el modo en que se articula su experiencia lectora con su contexto escolar, familiar y comunitario.

Guiados por la pregunta orientadora *¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta en la enseñanza de la comprensión lectora en su escuela?*, se evidenció que muchas de las dificultades señaladas por el EBP4 no se limitan a aspectos técnicos de la lectura, sino que revelan dimensiones afectivas, culturales y pedagógicas. Por ejemplo, frases como “a veces solo leemos en silencio o escuchamos al profe” y “se podría hacer más divertido... con cuentos, dramatizaciones” fueron agrupadas en la categoría *estrategias pedagógicas poco lúdicas*, la cual da cuenta de una enseñanza centrada en métodos tradicionales que no siempre promueven la participación activa del estudiante ni el disfrute por la lectura.

Por otro lado, se identificaron elementos que, aunque no expresan directamente un “desafío”, aportan claves sobre aspectos que favorecen la comprensión lectora. Por ejemplo, la mención recurrente a la historia local, los relatos de los abuelos y la conexión con el territorio motivaron la creación de la categoría *valorización del conocimiento local como mediador de comprensión*, sustentada en frases como “cuando escucho esas historias... me imagino todo lo que pasó” y “me hace sentir orgulloso de mis raíces”. Esta categoría no solo señala un factor facilitador, sino que sugiere una vía pedagógica pertinente para potenciar la comprensión lectora desde lo significativo y cercano para el estudiante.

En conjunto, esta segunda etapa permitió establecer una red interpretativa coherente, en la que los fragmentos discursivos cobran sentido al ser relacionados con otras expresiones afines. De esta manera, se avanza hacia una comprensión más

profunda y situada de los desafíos en la enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales, manteniendo siempre como principio el respeto por la voz del estudiante y la complejidad de su vivencia escolar.

### **Estructuración e integración de las subcategorías y categorías individuales generales de los informantes**

En esta oportunidad, se construyó la tabla donde se plasmó un segundo proceso de abstracción por técnica de triangulación a las subcategorías y categorías iniciales que emergieron de las entrevistas en profundidad a la triada de forma individual, para dar paso a las subcategorías y categorías emergentes, que fueron utilizadas en el proceso de fiabilidad de los hallazgos investigativos, por este motivo también se realizó una reducción eidética con la finalidad de organizarla, contextualizarla y refinarla, para continuar con la actividad investigativa relacionada con la gnoseología de los saberes desde la mirada de la triada.

**Tabla 15.**

#### **Organización de categoría apriorística, “prácticas pedagógicas”, por informante**

| <b>CATEGORIA A PRIORI</b>    | <b>INFORMANTE DBP001</b>  | <b>INFORMANTE DDR002</b>   | <b>INFORMANTE MDF003</b>  | <b>INFORMANTE EBP004</b>   |
|------------------------------|---|--|---|--|
| <b>PRACTICAS PEDAGOGICAS</b> | Corresponsabilidad educativa y mediaciones didácticas.<br>Necesidad de corresponsabilidad familia-escuela.<br>Creación de materiales didácticos contextualizados.<br>Dificultades en el desarrollo de habilidades lectoras. | Condiciones del entorno familiar.<br>Tiempo efectivo.<br>Aulas multigrado.<br>Modelo pedagógico.<br>Recursos didácticos.<br>Sobre carga laboral.<br>Acompañamiento pedagógico.<br>Motivación al logro. | Estrategias educativas contextualizadas y con sentido formativo<br>Tiempo efectivo.<br>Variedad de estrategias.<br>Aprendizaje desde la tradición.<br>Lecturas tradicionales.<br>Lecturas tradicionales.<br>Conflicto armado. | Técnicas para mejorar la lectura y el aprendizaje<br>Grupos multigrados.<br>Esfuerzo en el aprendizaje.<br>Hábito lector<br>Léxico complejo.<br>Estrategias motivacionales.<br>Estrategias de aprendizaje.<br>Ampliación del léxico. |

|  |  |   |  |                       |
|--|--|---|--|-----------------------|
|  | Lectura, comprensión y representación.<br>Avance gracias a acompañamiento continuo.<br>Acompañamiento docente.<br>Mejoramiento mediante estrategias y recursos.<br>Diversidad didáctica.<br>Textos adaptados y variados.<br>Aprendizaje visual y dinámico.<br>Escaso apoyo familiar. | Aprendizajes transversales.<br>Motivación al logro.<br>Trabajo en equipo.<br>Estrategias didácticas | Aprendizaje contextualizado.<br>Estrategias de aprendizaje.<br>Creación literaria.<br>Acompañamiento familiar.<br>Estrategias de enseñanza en la lectura.<br>Trabajo en equipo.<br>Educación de calidad. | Ampliación del léxico |
|--|--|---|--|-----------------------|

*Nota:* elaborada por el autor, (2025).

De manera sintética y desde una mirada cercana al quehacer investigativo, el procedimiento metodológico se desarrolló a partir de un segundo nivel de análisis cualitativo. En este momento, se elaboró una tabla que permitió profundizar el proceso de abstracción mediante la triangulación de las subcategorías y categorías iniciales surgidas de las entrevistas en profundidad aplicadas, de forma individual, a la triada participante. Este ejercicio favoreció el tránsito hacia la identificación de subcategorías y categorías emergentes, las cuales sirvieron como base para fortalecer la fiabilidad de los hallazgos.

Paralelamente, se llevó a cabo una reducción eidética orientada a organizar, contextualizar y depurar la información, respetando el sentido de las voces de los informantes y su experiencia situada. Este proceso permitió articular los datos con mayor coherencia y avanzar en la comprensión de la gnoseología de los saberes, desde la mirada integradora de la triada, manteniendo siempre una lectura humana, contextualizada y coherente con la realidad educativa analizada.

Seguido, se presentan las subcategorías y la categoría emergente que surgieron de un segundo momento de análisis, resultado de la triangulación de la información recolectada. Este ejercicio permitió reconocer aquellos elementos que, desde la experiencia y las voces de los participantes, inciden de manera directa en el aprendizaje, otorgándole sentido y pertinencia en el contexto educativo. De este modo, la matriz sintetiza aspectos clave vinculados a la corresponsabilidad, la motivación, el contexto y las prácticas pedagógicas, facilitando una comprensión más cercana y coherente de los hallazgos.

**Tabla 16 Matriz de subcategorías y categorías emergentes obtenidas de un segundo proceso de abstracción por técnica de triangulación**

| Subcategorías  | Categoría emergente                                 |
|--|---|
| Necesidad de corresponsabilidad familia-escuela.<br>Estrategias motivacionales.<br>Aprendizaje contextualizado<br>Creación de materiales didácticos contextualizados.<br>Aprendizaje desde la tradición.<br>Tiempo efectivo. EN Aulas multigrado | Elementos que potencian el aprendizaje con sentido. |

*Nota:* elaborada por el autor, (2025).

El procedimiento metodológico se desarrolló a partir de un proceso de análisis reflexivo y progresivo de la información, en el que las voces de los participantes fueron contrastadas y articuladas mediante la triangulación, lo que permitió profundizar en los significados que emergen de la práctica educativa cotidiana. Este ejercicio condujo a la identificación de subcategorías que, al integrarse, dieron lugar a la categoría emergente elementos que potencian el aprendizaje con sentido, entendida como la convergencia de factores pedagógicos, familiares y contextuales que transforman el aprendizaje en una experiencia verdaderamente significativa.

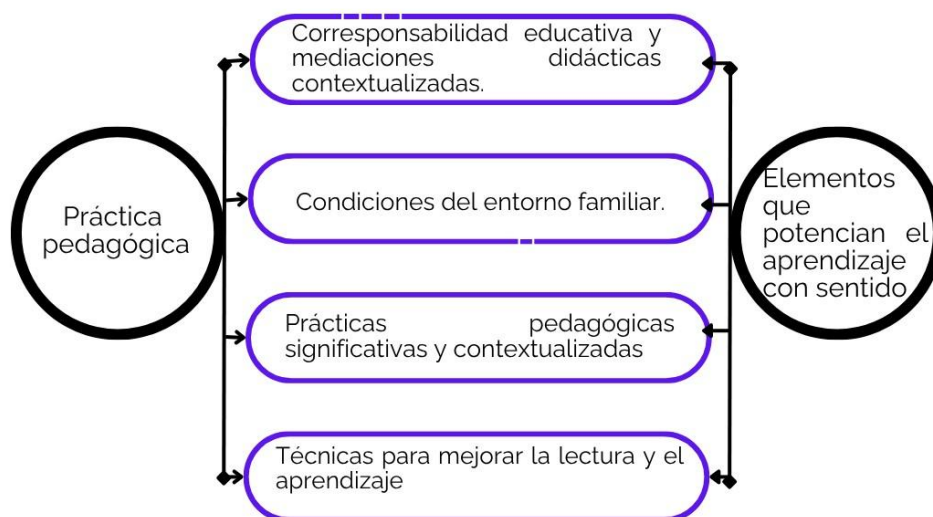
Desde esta perspectiva, la corresponsabilidad familia-escuela, la motivación, el aprendizaje contextualizado y el reconocimiento de la tradición dialogan con lo planteado por Ausubel (1968), quien sostiene que el aprendizaje adquiere sentido cuando los nuevos conocimientos se relacionan de manera sustantiva con las experiencias previas y la realidad del estudiante. En contextos multigrado, el uso consciente del tiempo y la

elaboración de materiales didácticos contextualizados se consolidan como mediaciones pedagógicas que favorecen procesos formativos más humanos, cercanos y pertinentes, al respetar los ritmos, saberes y vivencias propias del entorno rural.

En el siguiente esquema se muestra que la práctica pedagógica se construye a partir de la relación viva entre distintos elementos que, al complementarse, fortalecen un aprendizaje con sentido. En este entramado se reconocen la corresponsabilidad entre escuela y familia, las mediaciones didácticas pensadas desde el contexto, las condiciones del entorno familiar, las prácticas pedagógicas significativas y las técnicas que apoyan la lectura y el aprendizaje. Lejos de funcionar de manera aislada, estos componentes se enlazan de forma natural, evidenciando que el aprendizaje se vuelve más profundo y significativo cuando la enseñanza se conecta con la realidad, las vivencias y el entorno cotidiano de los estudiantes.

**Figura 1.**

**Categoría emergente**



*Nota:* elaborada por el autor, (2025).

Metodológicamente, el esquema se basa en un proceso interpretativo y relacional, en el que la práctica pedagógica se analiza a la luz de las experiencias, contextos y voces de los actores educativos. A través de la articulación de elementos como la corresponsabilidad familia-escuela, el entorno familiar, las prácticas pedagógicas contextualizadas y las técnicas para fortalecer la lectura, se construye una comprensión

integrada del aprendizaje, entendida no como un hecho aislado, sino como un proceso vivo que adquiere sentido en la interacción cotidiana entre escuela, familia y contexto.

La intención de esta tabla es organizar y dar sentido a las voces de los informantes en torno al aprendizaje en contexto rural, permitiendo visibilizar las tensiones, necesidades y potencialidades que emergen de su experiencia educativa. A través de la relación entre la categoría apriorística y los aportes de cada participante, la tabla busca comprender cómo el contexto, la historia local, la identidad cultural y las condiciones familiares inciden en los procesos de lectura y aprendizaje, aportando una mirada integrada y situada que favorece la construcción de aprendizajes con sentido.

**Tabla 17.**

**Organización de categoría apriorística, “aprendizaje en contexto rural” por informante**

| CATEGORIA A PRIORI            | INFORMANTE DBP001  | INFORMANTE DDR002   | INFORMANTE MDF003   | INFORMANTE EBP004  |
|-------------------------------|--|---|---|--|
| Aprendizaje en contexto rural | <p>Tensión entre saber escolar y saber contextual: necesidad de materiales significativos y pertinentes en lo rural.</p> <p>Brecha rural en el acceso a materiales</p> <p>Diversidad de materiales educativos.</p> <p>Dificultades de lectura rural.</p> <p>Falta de libros en casa.</p> <p>Vocabulario no contextualizado.</p> <p>Desconexión con el entorno.</p> | <p>Pertinencia educativa y contextual</p> <p>Proyección.</p> <p>Acceso a educación superior.</p> <p>Interés al aprendizaje.</p> <p>Recursos descontextualizados.</p> <p>Rescate ancestral.</p> <p>Comprensión crítica.</p> <p>Valoración del entorno.</p> <p>Lectura e historia</p> | <p>. Construcción ética de la identidad en contexto familiar y cultura</p> <p>Acompañamiento familiar.</p> <p>Superficialidad.</p> <p>Intereses por sus raíces.</p> <p>Identidad cultural llanera.</p> <p>Identidad</p> | <p>Aprendizaje situado.</p> <p>Interés por la historia local.</p> <p>Lectura en contexto.</p> <p>Conexión con el proceso lector.</p> <p>Aprendizaje con sentido.</p> <p>Aprendizaje local.</p> |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  | Influencia del contexto rural.         |  |  |  |
|  | Necesidad de recursos contextualizados |  |  |  |
|  | Historia local insuficiente.           |  |  |  |

*Nota:* elaborada por el autor, (2025).

Metodológicamente se dio a partir de un proceso de análisis cualitativo cuidadoso, en el que las respuestas de los informantes fueron leídas, comparadas y organizadas en torno a la categoría apriorística aprendizaje en contexto rural. Mediante la identificación de ideas recurrentes y significativas, se agruparon los aportes según afinidades conceptuales y experiencias compartidas, respetando el sentido original de los discursos. Este ejercicio permitió sintetizar la información y comprender, de manera situada, cómo el contexto rural, la lectura, la historia local y la identidad influyen en la construcción de aprendizajes con sentido.

Ahora bien, la finalidad de la organización de la siguiente información es comprender, de forma integrada, cómo las dificultades lectoras, la falta de conexión con el entorno y el acceso limitado a recursos inciden en los procesos educativos en contextos rurales. Al mismo tiempo, permite reconocer el valor de la historia local, la identidad cultural llanera y el interés por las raíces como pilares para fortalecer aprendizajes con sentido. De este modo, la categoría emergente educación contextual e identitaria sintetiza la necesidad de una educación que dialogue con el territorio, la cultura y las experiencias reales de los estudiantes.

**Tabla 18.**

***Matriz de subcategorías y categorías emergentes obtenidas de un segundo proceso de abstracción por técnica de triangulación***

| Subcategorías | Categoría emergente |
|---------------|---------------------|
|---------------|---------------------|

|   |                                    |
|---|------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultades de lectura en el contexto rural</li> <li>• Desconexión con el entorno</li> <li>• Recursos descontextualizados.</li> <li>• Superficialidad. Intereses por sus raíces</li> <li>• Interés por la historia local.</li> <li>• Aprendizaje con sentido</li> <li>• Brecha rural en el acceso a materiales</li> <li>• Diversidad de materiales educativos</li> <li>• Identidad cultural llanera.</li> </ul> | Educación contextual e identitaria |
|---|------------------------------------|

*Nota:* elaborada por el autor, (2025).

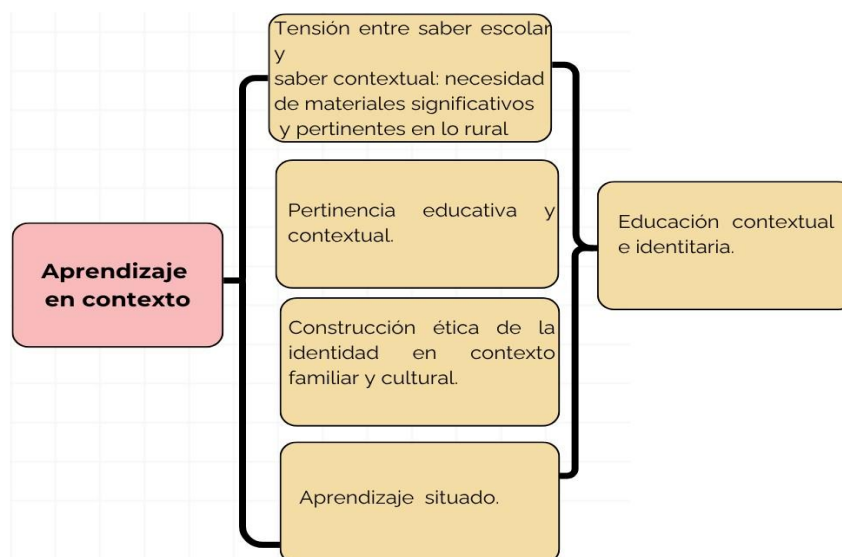
Metodológicamente, esta construcción emergió de un proceso de análisis interpretativo, en el cual las subcategorías fueron contrastadas y articuladas a partir de las voces de los participantes. Mediante la triangulación de la información y la búsqueda de sentidos compartidos, se identificaron convergencias entre las dificultades, los intereses y las experiencias culturales propias del contexto rural. Este ejercicio permitió integrar los hallazgos en la categoría emergente educación contextual e identitaria, entendida como una síntesis que articula la lectura con el territorio, la identidad y el acceso a recursos, desde una mirada situada y profundamente humana del aprendizaje.

Este planteamiento se sustenta en lo propuesto por Freire (1970), quien concibe la educación como una práctica contextualizada, dialógica y vinculada a la realidad histórica y cultural de los sujetos. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se construye a partir de la lectura crítica del mundo y de la relación del educando con su entorno. En coherencia con ello, el esquema elaborado evidencia que el aprendizaje en contexto surge del diálogo entre el saber escolar y la vida cotidiana de los estudiantes.

Así, la necesidad de una educación pertinente, la construcción ética de la identidad y el aprendizaje situado confluyen de manera natural en una educación contextual e identitaria, donde enseñar y aprender adquieren sentido al reconocer el territorio, la familia y la cultura como componentes vivos del proceso formativo, tal como lo plantea Freire al afirmar que no es posible una educación neutra ni desvinculada de la realidad social del educando.

**Figura 2.**

**Resumen de la categoría emergente**



*Nota:* elaborada por el autor, (2025).

Metodológicamente, el esquema se deriva de un proceso de análisis cualitativo y progresivo, en el que las categorías fueron identificadas, relacionadas y sintetizadas a partir de la interpretación de las voces y experiencias del contexto rural. La articulación entre aprendizaje situado, pertinencia educativa, identidad y saber contextual permitió consolidar la categoría educación contextual e identitaria como una construcción integradora que refleja cómo el aprendizaje adquiere sentido cuando se ancla a la realidad cultural y social de los estudiantes.

Continuando, lo siguiente se realiza para comprender por qué la comprensión lectora, en contextos rurales, no se construye de manera aislada, sino en diálogo con la historia local, la memoria colectiva y las condiciones socioculturales de la comunidad. Al integrar las voces de los informantes, se evidencia que la lectura adquiere mayor sentido cuando se articula con las narrativas, las tradiciones y la identidad, fortaleciendo así procesos de aprendizaje más profundos y significativos.

**Tabla 19.**

**Organización de categoría apriorística, “comprensión lectora e historia local” por informante**

| <b>CATEGORIA A PRIORI</b>             | <b>INFORMANTE DBP001</b>   | <b>INFORMANTE DDR002</b>   | <b>INFORMANTE MDF003</b>   | <b>INFORMANTE EBP004</b>   |
|---------------------------------------|--|--|--|--|
| Comprensión lectora e historia local. | <p>Comprensión lectora como construcción colectiva entre mediaciones docentes y condiciones socioculturales</p> <p>Baja alfabetización familiar.</p> <p>Insuficiencia de recursos literarios.</p> <p>Problemas para recordar y analizar el contenido leído</p> <p>Integralidad de la comprensión lectora en el aprendizaje diario.</p> <p>Interpretación y reflexión textual.</p> <p>Enfoque en comprensión lectora.</p> <p>Avance en la comprensión.</p> <p>Lectura con compromiso.</p> | <p>Procesos integrales de aprendizaje.</p> <p>Desempeño bajo.</p> <p>Comprensión lectora.</p> <p>Aprendizaje en casa.</p> <p>Acompañamiento.</p> <p>Transversalidad.</p> <p>Aprendizaje en casa.</p> <p>Articulación</p> | <p>Reconstrucción pedagógica de la memoria histórica y cultural en comunidad</p> <p>Relatos en clase.</p> <p>Historia local.</p> <p>Procesos inconstantes.</p> <p>Desconexión de la historia local.</p> <p>Tejido histórico con la comunidad.</p> <p>Historia local.</p> <p>Costumbres ancestrales.</p> <p>Costumbres ancestrales.</p> <p>Resistencia campesina.</p> <p>Tradición oral.</p> <p>Escenarios de aprendizaje.</p> <p>Historiadores.</p> <p>Trabajo en equipo</p> | <p>Lectura e identidad desde la historia localizada</p> <p>Fomento del hábito lector.</p> <p>Conexión con la historia.</p> <p>Motivación para la comprensión</p> <p>Proceso lector.</p> <p>Lectura adecuada.</p> <p>Historia local.</p> <p>Identidad.</p> <p>Valoración de las raíces.</p> <p>Narrativas.</p> <p>Motivación al aprendizaje de la lectura.</p> <p>Conexión en la lectura desde la historia.</p> |

*Nota:* elaborada por el autor, (2025).

Metodológicamente, este proceso se desarrolló a partir del análisis cualitativo de los relatos de los informantes, organizados en torno a la categoría comprensión lectora e historia local. Mediante la comparación, articulación y síntesis de los aportes, se identificaron sentidos comunes que permitieron comprender la lectura como una construcción colectiva, vinculada a la memoria histórica, la identidad y las mediaciones pedagógicas propias del contexto.

Ahora bien, lo siguiente se plantea porque la comprensión lectora, en contextos rurales, se fortalece cuando se nutre de la memoria colectiva, las historias compartidas

y el acompañamiento cercano. Al integrar la tradición oral, los relatos, la historia local y la motivación por la lectura, se reconoce que leer no es solo un ejercicio académico, sino una práctica cargada de sentido que conecta al estudiante con sus raíces, su familia y su comunidad.

**Tabla 20.**

**Matriz de subcategorías y categorías emergentes obtenidas de un segundo proceso de abstracción por técnica de triangulación**

| Subcategorías  | Categoría emergente                             |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Integralidad de la comprensión lectora en el aprendizaje diario</li> <li>• Interpretación y reflexión textual</li> <li>• Acompañamiento.</li> <li>• Relatos en clase.</li> <li>• Tradición oral. Escenarios de aprendizaje</li> <li>• Conexión en la lectura desde la historia</li> <li>• Valoración de las raíces.</li> <li>• Motivación al aprendizaje de la lectura</li> <li>• Fomento del hábito lector.</li> <li>• Baja alfabetización familiar</li> </ul> | <p>Significados desde la memoria colectiva.</p> |

*Nota:* elaborada por el autor, (2025).

El procedimiento metodológico se desarrolló a partir de un análisis cualitativo comprensivo, centrado en la lectura cuidadosa, comparación y articulación de las voces de los participantes. Mediante un proceso de triangulación y síntesis, las subcategorías fueron agrupadas atendiendo a los significados que emergían de la experiencia lectora cotidiana, el acompañamiento, la tradición oral y la relación con la historia local. Este recorrido permitió comprender la comprensión lectora no solo como una habilidad académica, sino como una práctica social y cultural que se construye en interacción con otros.

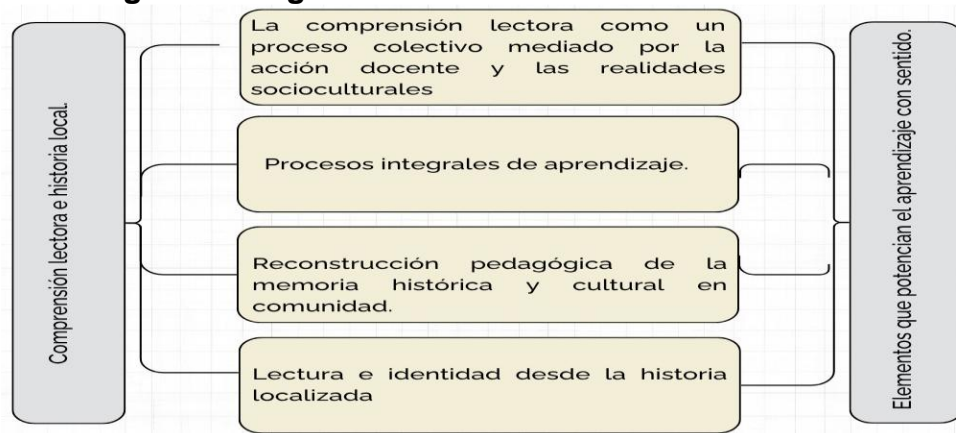
Desde esta perspectiva, la categoría emergente significados desde la memoria colectiva recoge la idea de que el aprendizaje de la lectura se fortalece cuando dialoga con los relatos, las raíces y las experiencias compartidas de la comunidad. Este planteamiento se vincula con los aportes de Vygotsky (1978), quien señala que el aprendizaje se configura en la interacción social y cultural, así como con la memoria colectiva para quienes los significados se construyen y resignifican en el marco de la vida

social. Así, la lectura adquiere sentido al convertirse en un puente entre la escuela, la historia y la identidad del contexto.

Continuando con esta línea, el siguiente esquema se plantea para mostrar que la comprensión lectora, cuando se vincula con la historia local y la vida en comunidad, deja de ser un ejercicio aislado y se convierte en un proceso colectivo con sentido. Al integrar la acción docente, las realidades socioculturales y la memoria histórica, la lectura se transforma en una experiencia que fortalece la identidad y potencia aprendizajes más significativos.

**Figura 3.**

### Resumen de categoría emergente



*Nota:* elaborada por el autor, (2025).

Desde el punto de vista metodológico, este esquema surge de un proceso cualitativo paulatino y reflexivo, en el que las categorías se fueron reconociendo y entrelazando a partir de la lectura cuidadosa de las voces, vivencias y significados propios del contexto rural. La convergencia entre el aprendizaje situado, la pertinencia educativa, la identidad y los saberes del entorno dio lugar a la categoría educación contextual e identitaria, entendida como una construcción integradora que muestra cómo el aprendizaje cobra verdadero sentido cuando se conecta con la vida cotidiana, la cultura y las dinámicas sociales de los estudiantes.

### Definición de cada una de las categorías emergentes

La categoría emergente **elementos que potencian el aprendizaje con sentido** se entiende como el conjunto de mediaciones y prácticas que permiten que el aprendizaje sea cercano, comprensible y significativo para el estudiante. Estos

elementos hacen posible que la lectura trascienda lo mecánico y se conecte con la vida cotidiana, la historia del territorio y los vínculos que rodean el proceso educativo.

Desde la corresponsabilidad entre escuela y familia y el uso de mediaciones didácticas contextualizadas, se evidencia que el aprendizaje se fortalece cuando las estrategias pedagógicas dialogan con el contexto del estudiante. Los relatos locales, la tradición oral y las actividades lúdicas favorecen la comprensión y la motivación por aprender.

Los aportes del informante EBP004 muestran que la lectura adquiere mayor sentido cuando se relaciona con las historias de la comunidad y el acompañamiento familiar, lo que facilita imaginar, comprender y volver sobre el texto. En conjunto, esta categoría refleja cómo la articulación entre escuela, familia y comunidad posibilita aprendizajes con sentido, fortalece la identidad y da valor a las raíces culturales.

Ahora bien, la categoría emergente educación contextual e identitaria se entiende como una forma de educar que reconoce que la comprensión lectora en contextos rurales está profundamente ligada a las condiciones de vida, al acceso a materiales, al acompañamiento familiar y al vínculo del estudiante con su territorio y su historia. No se trata solo de enseñar a leer, sino de propiciar un aprendizaje que dialogue con la realidad cotidiana del niño y con su identidad cultural.

Las subcategorías evidencian que la brecha rural en el acceso a materiales, la limitada diversidad de recursos educativos, las dificultades lectoras y la falta de libros en casa inciden directamente en los bajos niveles de comprensión. Como señala el informante, “la disponibilidad de bibliotecas es mínima, y en algunos casos inexistente... eso limita mucho el acceso de los niños a materiales de lectura” (DDR002). A ello se suman condiciones propias de la escuela rural, como el trabajo multigrado y el poco tiempo pedagógico, que hacen que “a veces no se profundice tanto en los temas o no se le dé a cada niño la atención que necesita” (DDR002).

Desde la experiencia docente, también se reconoce que el poco acompañamiento familiar y la ausencia de hábitos lectores en el hogar dificultan el proceso, pues “si los padres no tienen el hábito de leer, difícilmente pueden inculcarles a sus hijos el valor de la lectura” (DDR002). Sin embargo, el informante resalta que estas limitaciones pueden transformarse cuando la escuela trabaja desde el contexto y la identidad, afirmando que

“cuando el niño ve que lo que aprende tiene que ver con su vida y su comunidad, se interesa más y le encuentra sentido” (DDR002).

En este sentido, la educación contextual e identitaria pone en evidencia que una lectura significativa nace cuando se articula el currículo con la historia local, la memoria comunitaria y las experiencias del entorno, permitiendo que el aprendizaje deje de ser ajeno y se convierta en una práctica con sentido, capaz de fortalecer la comprensión lectora y el vínculo del estudiante con su propia realidad.

La categoría emergente significados desde la memoria colectiva se comprende como la forma en que la comprensión lectora se construye a partir de los saberes que circulan en la familia, la comunidad y la historia local, los cuales permiten que los estudiantes recuerden, interpreten y reflexionen sobre lo que leen desde su propia experiencia. En el contexto rural, la memoria colectiva actúa como un puente entre el texto y la vida cotidiana, dotando de sentido al aprendizaje.

Las subcategorías de baja alfabetización familiar e insuficiencia de recursos literarios evidencian limitaciones que afectan el proceso lector, especialmente fuera de la escuela. Como señala el informante, “algunos padres tienen un nivel muy bajo de alfabetización” y “hacen falta bibliotecas y libros actualizados” (DBP001), lo que reduce las oportunidades de acompañamiento y contacto permanente con la lectura.

Estas condiciones se reflejan en dificultades para recordar y analizar los textos, ya que muchos estudiantes logran decodificar, pero no comprender lo leído: “cuando íbamos a dialogar sobre lo leído, no sabían qué habían leído” (DBP001). No obstante, el docente reconoce que, al integrar relatos locales, experiencias del territorio y la participación de la comunidad, los niños se involucran más, pues “se emocionan mucho porque sienten que eso es suyo” (DBP001).

En síntesis, esta categoría muestra que, pese a las carencias del contexto, la memoria colectiva y los saberes comunitarios fortalecen la comprensión lectora, permitiendo que la lectura se viva como una experiencia significativa, vinculada a la identidad y a la realidad del estudiante rural.

### **Proceso de contrastación y triangulación**

La importancia de la triangulación en la investigación doctoral fenomenológica es abordada desde la perspectiva de varios autores. Denzin (1989), señala que la

triangulación trata de “la aplicación y combinación de varias metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno” (p.297). Desde la posición de Rodríguez, Pozo y Gutiérrez, (2006) la triangulación es entendida como la “técnica de confrontación y herramienta de comparación de diferentes tipos de análisis de datos (triangulación analítica) con un mismo objetivo puede contribuir a validar un estudio de encuesta y potenciar las conclusiones que de él se derivan” (p.1).

Cabe destacar que, al considerar múltiples fuentes y perspectivas, se busca fortalecer las interpretaciones, evitando miradas reduccionistas y reconociendo la diversidad de los contextos en los que se desarrolla la experiencia investigativa. Desde esta perspectiva, la contrastación y la triangulación se asumen como procesos reflexivos que permiten poner en diálogo las voces de los participantes, los referentes teóricos y la mirada del investigador, con el fin de construir comprensiones más profundas y situadas.

La contrastación posibilita identificar coincidencias y tensiones entre los testimonios y las categorías analíticas, reconociendo que cada voz aporta significados valiosos. A su vez, la triangulación articula estas miradas con el contexto y el marco conceptual, fortaleciendo la validez de los hallazgos. Así, estos procesos no solo aportan rigor metodológico, sino que también permiten una lectura ética, sensible y coherente con las realidades del contexto rural estudiado.

**Tabla 21.**

**Triangulación de la información**

| CATEGORIA A PRIORI   | CATEGORIA EMERGENTE                                 | DEB001   | DDR002  | MDF003  | EBP004   | VISION DE LOS OTROS O TEORIAS  |
|----------------------|---|--|---|---|--|--|
| práctica pedagógica. | Elementos que potencian el aprendizaje con sentido. | “Siempre se necesita el acompañamiento en la casa” “Me interesaba más que ellos cogieran un texto, lo interpretara | “Uno sigue buscando formas, estrategias, y no pierde la esperanza de que sí se puede avanzar, poquito a poco” “Actividade | “Uno como mamá tiene que estar ahí, acompañando, echándole ganas con los deberes y las tareas” “Yo me siento con ella, le | “Es importante entender lo que está leyendo, no solo leer por leer” “Aprender a leer y entender lo que dice el | Desde la perspectiva de Jean Piaget, el aprendizaje con sentido se construye cuando el estudiante participa activamente y relaciona lo nuevo con sus experiencias previas. No se basa en memorizar información, sino en comprenderla a |

|  |  |  |  |   |   |  |
|--|--|--|--|---|---|--|
|  |  | <p>n y reflexionara n” “Ha sido un acompaña miento continuo acá en la escuela” “Si uno es constante con las estrategias, recursos y dinámicas, se puede tener un mejoramiento amplio”</p> <p>“Utilizo cuentos infantiles, fábulas y leyendas... para trabajar la imaginación y la comprensión” “Uso materiales audiovisuales... y recursos manipulativos que estimulan la participación activa” “Uno tiene que estar explicando, contextualizando, buscando ejemplos más cercanos” “Los niños se emocionan mucho porque sienten que eso es</p> | <p>s curriculares que integren la lectura de forma transversal” “Dinámicas más lúdicas para que los niños no lo vean como algo aburrido, sino como algo que pueden disfrutar” “La motivación constante ... estar animando a los niños, celebrando sus avances” “La escuela debería ser una guía, una acompañante en el proceso, alguien que camina al lado del niño” “El aprendizaje no termina cuando suena el timbre” “Cuando el niño ve que lo que está aprendiendo o tiene que ver con su vida, con lo que lo rodea, pues se interesa más, le encuentra sentido”</p> | <p>pregunto cómo le fue en clase, si entendió” “A veces toca explicar con palabras más sencillas, o inventarse ejemplos con cosas de la casa”</p> <p>“La educación no es solo en la escuela, sino también acá, en la casa” “Todo eso también cuenta” “Eso les da sentido de pertenencia, los hace valorar lo que tienen”</p> <p>“Si ellos leen algo que conocen o que han oído en la casa, lo entienden más fácil” “Se emocionan, se sienten parte de la historia” “Los pone a pensar, no es solo leer por leer” “Aprenden más, y</p> | <p>texto es como un juego”</p> <p>“Si uno no entiende, pues tiene que volver a leer, preguntar” “Cuando el profesor nos cuenta historias de los abuelos... uno empieza a entender mejor lo que hay alrededor” “Es como conocer más sobre tu propia casa, tu vereda” “Eso me ayuda a recordar mejor las cosas, y entender por qué son importantes” “Uno se imagina cosas, viaja en la cabeza, uno se mete en la historia” “Cuando es una historia que me gusta o que entiendo, ahí sí entiendo más fácil” “En todas las materias uno tiene que leer... entonces si uno lee bien, entiende mejor lo que tiene que hacer” “Nuestra historia es</p> | <p>partir de la interacción con el entorno.</p> <p>El aprendizaje se fortalece mediante la acción, la exploración, el juego y la resolución de problemas, ya que estas experiencias permiten reorganizar las ideas y dar significado a lo aprendido. En este proceso, el docente acompaña y orienta, propiciando situaciones que despiertan la curiosidad y conectan el aprendizaje con la vida.</p> <p>Desde la perspectiva de Vygotsky, el aprendizaje adquiere sentido cuando se construye de manera social y se vincula con la cultura y la vida cotidiana del estudiante. El diálogo y la interacción permiten comprender lo aprendido, mientras el acompañamiento del docente o de los pares favorece el avance hacia la autonomía. Así, el aprendizaje se vuelve significativo cuando se conecta con los saberes, la historia y las experiencias del contexto del educando.</p> |
|--|--|--|--|---|---|--|

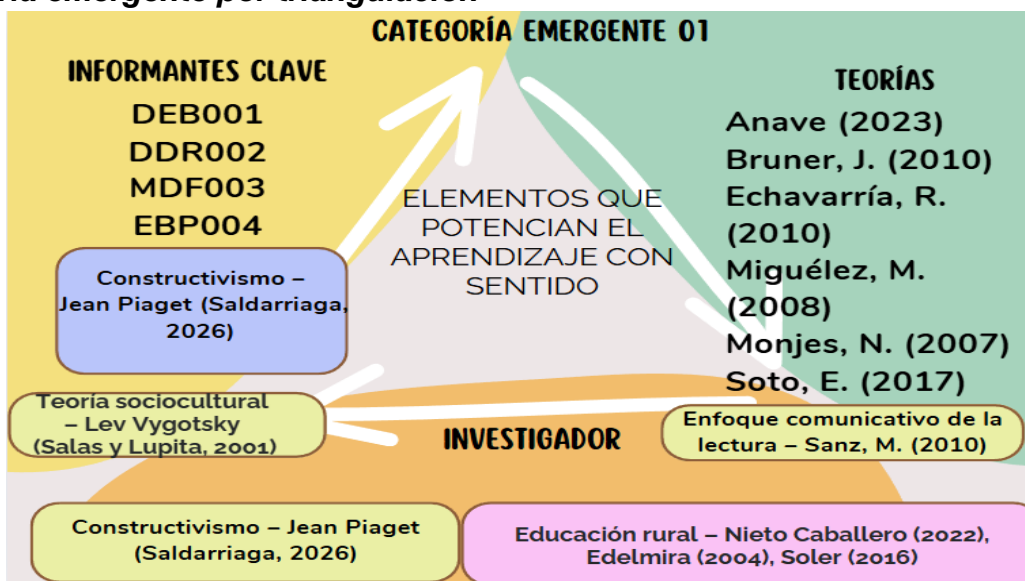
|                                     |  |   |  |   |  |  |
|-------------------------------------|--|---|--|---|--|--|
|                                     |  | <p>suyo”<br/>“Cuando uno trabaja historias de la comunidad, los niños ya tienen un contexto previo” “Es enseñar a leer con sentido, emoción y conexión”</p> | <p>“Partir de los conocimientos previos... les permite conectar lo nuevo con lo que ya saben”<br/>“Material audiovisual ... material didáctico, cosas concretas, manipulables”<br/>“Simulacros y teatrinos... ayudan en la comprensión lectora y desarrollan la expresión oral” “Todo esto se hace con la intención de que el aprendizaje sea significativo, cercano y que los niños lo disfruten”</p> | <p>aprenden contentos”<br/>“Si les cuentan una historia de acá, de su propia tierra, se les iluminan los ojos”<br/>“Enseñar desde lo que se vive, desde lo que se siente”</p> | <p>muy importante”<br/>“Uno se siente parte de algo grande”<br/>“Me hace sentir orgulloso de mis raíces”<br/>“Cuando conecto lo que leo con lo que conozco de mi gente... todo se vuelve más claro y más bonito”<br/>“Cuando hacemos cosas así, uno se anima y entiende mejor lo que dice la historia”</p> |  |
| <p>HERMENEUSIS DEL INVESTIGADOR</p> | <p>En el contexto de la investigación cualitativa, especialmente en relación con el aporte de los informantes clave, nace la categoría emergente de una abstracción técnica, de un profundo acto de escucha y reconocimiento de saberes situados.</p> <p>Desde mi experiencia y sensibilidad como docente e investigador en contextos rurales, considero que la categoría emergente no debe imponerse desde marcos teóricos previos, sino que emerge orgánicamente cuando las voces de los informantes clave convergen en sentidos comunes, experiencias compartidas y dolores colectivos. En otras palabras, la categoría emergente no es una simplificación de la realidad, sino un tejido complejo de significados que logra condensar el alma del territorio y de sus protagonistas.</p> <p>Los informantes clave, con su palabra cargada de memoria, vivencia y resistencia, no solo entregan información; ofrecen interpretaciones vivas del mundo, que exigen al investigador humildad epistemológica para dejarse afectar y transformar por ellas.</p> |   |  |   |  |  |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>Por eso, cuando surge una categoría emergente, lo que realmente está ocurriendo es la cristalización de un saber colectivo que ha sido escuchado con respeto y comprendido desde la empatía.</p> <p>En ese sentido, el surgimiento de esta categoría representa un acto de justicia simbólica, porque reconoce que el conocimiento no está solo en los libros, sino también en los cuerpos, en las historias de vida, en los silencios y en las palabras cargadas de sentido que los informantes clave nos confían. Aquí se conecta con lo humano, con lo político y con lo ético del proceso investigativo.</p> |
|--|---|

Nota: elaborada por el autor, (2025).

**Figura 4.**

**Categoría emergente por triangulación**



Nota: elaborada por el autor, (2025).

Metodológicamente, el trabajo se desarrolló desde un enfoque cualitativo e interpretativo, en el que la categoría a priori práctica pedagógica fue contrastada con las voces de docentes, familias y estudiantes. A través del análisis comprensivo de los relatos, la comparación constante y la triangulación de perspectivas, se identificaron sentidos comunes relacionados con el acompañamiento, la motivación, el uso de estrategias contextualizadas y la conexión del aprendizaje con la vida cotidiana. De este proceso emergió de manera natural la categoría “elementos que potencian el aprendizaje con sentido”, construida no desde la imposición teórica, sino desde la escucha atenta, el reconocimiento de los saberes del territorio y la interpretación reflexiva del investigador, articulando las experiencias vividas con referentes como Piaget y Vygotsky.

**Tabla 22.**

## Triangulación de la información

| CATEGORIA A PRIORI      | CATEGORIA EMERGENTE                 | DEB001  | DDR002   | MDF003  | EBP004   | VISION DE LOS OTROS O TEORIAS   |
|-------------------------|-------------------------------------|---|--|---|--|---|
| Aprendizaje en contexto | Educación contextual e identitaria. | <p>(DBP001)</p> <p>“Hay muy pocos recursos en la zona rural... hace falta bibliotecas, libros actualizados”</p> <p>“El vocabulario de los textos escolares muchas veces no se ajusta a la realidad del campo”</p> <p>“Uno tiene que estar explicando, contextualizando, buscando ejemplos más cercanos”</p> <p>“Necesitan textos que hablen de su realidad, que los conecten con su historia y su territorio”</p> <p>“Cuando estamos trabajando temas de identidad o costumbres</p> | <p>(DDR002)</p> <p>“Escuelas como la nuestra, que son rurales y a veces más pequeñas”</p> <p>“La misma realidad de la escuela rural, pues a veces no alcanza el tiempo”</p> <p>“Ejemplos que partan del entorno, porque cuando el niño ve que lo que está aprendiendo o tiene que ver con su vida, con lo que lo rodea, con su comunidad, pues se interesa más”</p> <p>“Que el aprendizaje se nutra de lo que el niño vive todos los días”</p> <p>“La zona rural sigue siendo muy olvidada...”</p> | <p>(MDF003).“</p> <p>Porque los niños crecen sin saber bien la historia del lugar donde viven, y eso es importante, porque les da sentido de pertenencia”</p> <p>“Es como recordar de dónde venimos”</p> <p>“Si uno no conoce su historia, como que pierde un pedacito de identidad”</p> <p>“Que los niños se interesen por su propio territorio”</p> <p>“Sería muy bonito que se trabajara desde lo que los niños viven y sienten”</p> <p>“Que sepan qué significa ser llanero, porque eso también</p> | <p>(EBP004)</p> <p>“La historia del lugar... el profesor nos cuenta historias de los abuelos, de cómo era antes”</p> <p>“Uno empieza a entender mejor lo que hay alrededor”</p> <p>“Es como conocer más sobre tu propia casa, tu vereda”</p> <p>“He aprendido sobre la historia de mi comunidad en la escuela”</p> <p>“Nuestra historia es muy importante”</p> <p>“Uno se siente parte de algo grande”</p> <p>“Me hace sentir orgulloso de mis raíces”</p> <p>“Todo lo que han hecho mis abuelos y la gente de acá”</p> <p>“He hablado con mis papás</p> | <p>Desde la perspectiva de Piaget, la educación tiene sentido cuando el estudiante construye el conocimiento a partir de su experiencia y del entorno en el que vive. Aprender desde lo cercano le permite formar su identidad, comprender su realidad y desarrollar autonomía. En este proceso, el docente acompaña con experiencias acordes al desarrollo del niño, favoreciendo un aprendizaje vinculado a la vida y con significado.</p> <p>Desde la perspectiva de Vygotsky, la educación adquiere sentido cuando el aprendizaje se construye en interacción con otros y se vincula con la cultura y la vida cotidiana del estudiante. A través del diálogo y el acompañamiento, los conocimientos se interiorizan desde lo cercano y lo vivido. En este proceso, la docente media y valora los saberes del entorno, favoreciendo una educación contextual e identitaria con sentido humano.</p> <p>Desde la mirada de Nieto Caballero (2022), la educación contextual e identitaria reconoce que el aprendizaje nace del vínculo entre el</p> |

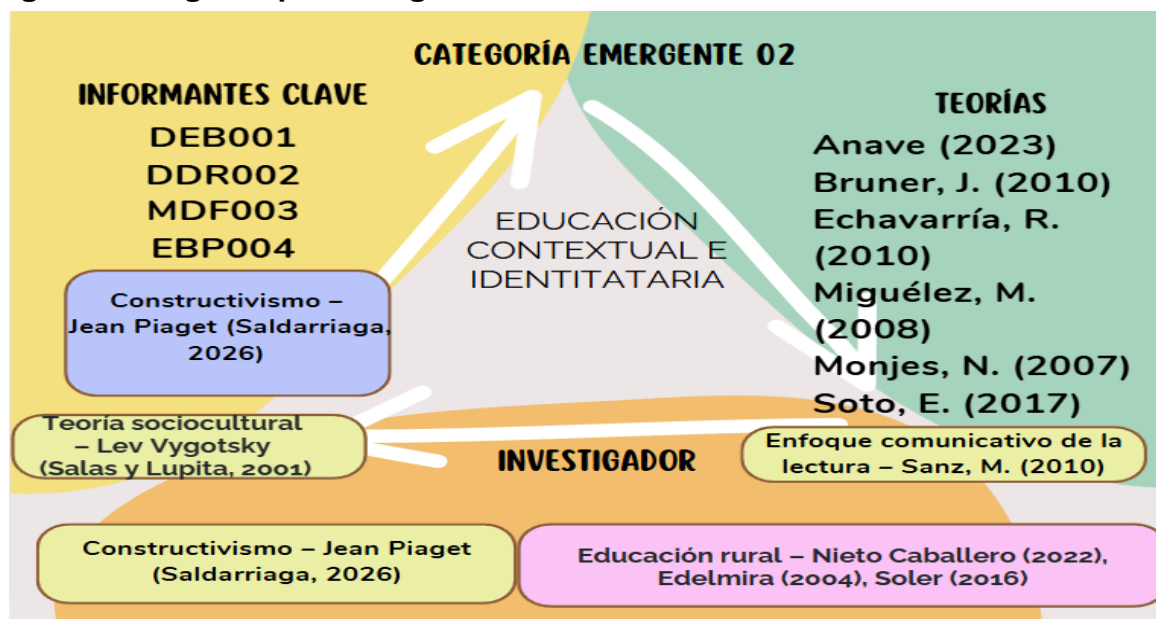
|  |  |   |   |   |  |   |
|--|--|---|---|---|--|---|
|  |  | <p>, uno empieza a hablar con los niños sobre cómo se fundó la vereda”<br/> “Los niños se emocionan mucho porque sienten que eso es suyo”</p> <p>“Se invita a los abuelos o personas de la comunidad a contar sus historias”<br/> “Cuando uno les cuenta cosas de su vereda... los niños se prenden, se conectan emocionalmente”</p> <p>“La lectura deja de ser ajena y se vuelve parte de su vida”<br/> “Enseñar la historia local no es solo enseñar pasado, es enseñar a leer con sentido, emoción y conexión”</p> | <p>limita mucho el acceso de los niños a materiales de lectura diversos y adecuados a su contexto”<br/> “La historia local sí se ha venido incorporando en el currículo... buscan rescatar lo nuestro, lo del territorio”<br/> “Para que los niños conozcan su entorno, su historia, y aprendan desde lo que los rodea” “Los estudiantes además de conocer su historia local, deben aprender a analizar, valorar y a reflexionar en torno a sucesos que han alterado su comunidad”</p> <p>“La memoria histórica es necesaria tanto para el conocimiento de sus raíces como para</p> | <p>hace parte de nuestra identidad”<br/> “Los mitos y leyendas... son parte de lo nuestro”<br/> “La historia no está solo en los libros, también está en lo que cuentan los abuelos”<br/> “Eso también es historia, solo que no está escrita en hojas, sino en la memoria de la gente”<br/> “Uno aprende a querer más lo que conoce, lo que entiende, lo que siente suyo”<br/> “Enseñar desde lo que se vive, desde lo propio, desde lo vivido”</p> | <p>y abuelos sobre la historia de nuestra comunidad”<br/> “Ellos me cuentan historias... que solo se saben en casa”<br/> “Conocer la historia de mi comunidad me ayuda a comprender mejor los textos que leo”</p> <p>“Cuando conecto lo que leo con lo que conozco de mi gente... todo se vuelve más claro y más bonito”</p> | <p>estudiante y su territorio, su historia y sus experiencias cotidianas. Aprender tiene sentido cuando parte de la realidad vivida y dialoga con los saberes de la comunidad.</p> <p>Nieto Caballero destaca que, al integrar la memoria colectiva y las prácticas locales al trabajo escolar, el estudiante fortalece su identidad y sentido de pertenencia, participando de manera más crítica y consciente en su entorno. En este proceso, el docente actúa como mediador, articulando los contenidos con la vida diaria y promoviendo una educación humana, cercana y comprometida con el contexto social.</p> |
|--|--|---|---|---|--|---|

|                                     |  |  |  |  |  |  |
|-------------------------------------|--|--|--|--|--|--|
|                                     |  |  | <p>la preservación de la comunidad”<br/> “Entender quiénes somos como comunidad, de dónde venimos”<br/> “Recordar con sentido y con propósito, también es una forma de sanar y de transformar”</p> |  |  |  |
| <p>HERMENEUSIS DEL INVESTIGADOR</p> |  | <p>Desde una mirada personal, la categoría emergente “educación contextual e identitario” cobra profundo sentido cuando se entiende que educar no es solo transmitir contenidos, sino tejer puentes entre la escuela, la familia, la comunidad y la historia local. Esa articulación entre el hogar y el aula permite que el niño sienta que lo que aprende en la escuela tiene raíz en su vida diaria, en sus afectos y en sus referentes culturales.</p> <p>Ahora bien, leer es también reconocer el propio territorio, su lengua, su historia, sus símbolos. Por eso, una educación con sentido identitario no puede ser ajena al contexto que habita al niño. Finalmente, en ese sentido, una educación situada busca que los estudiantes comprendan el mundo desde su propia realidad, que puedan leer la palabra y el entorno a la vez, y que construyan sentido desde lo que viven.</p> <p>Por todo esto, la articulación de saberes es mucho más que un enfoque metodológico: es una apuesta ética y pedagógica por una educación que respeta, incluye y fortalece las identidades locales y que reconoce que el aprendizaje solo es significativo cuando nace del diálogo entre escuela, familia y comunidad.</p> |  |  |  |  |

Nota: elaborada por el autor, (2025).

**Figura 5.**

**Categoría emergente por triangulación**



Nota: elaborada por el autor, (2025).

Metodológicamente, el trabajo se desarrolló desde un enfoque cualitativo e interpretativo, partiendo de la categoría a priori aprendizaje en contexto, la cual fue analizada a la luz de las voces de docentes, familias y estudiantes. Mediante la escucha atenta, el análisis comprensivo de los relatos y la triangulación de perspectivas, se identificaron sentidos compartidos en torno a la necesidad de una educación anclada en el territorio, la historia local y las experiencias cotidianas. Este proceso permitió que emergiera de manera natural la categoría educación contextual e identitaria, construida desde los saberes del entorno y articulada con referentes teóricos como Piaget, Vygotsky y Nieto Caballero, consolidando una comprensión del aprendizaje como un acto situado, humano y profundamente conectado con la vida comunitaria.

**Tabla 23.**

**Triangulación de la información**

| CATEGORÍA A PRIORI | CATEGORÍA | DEB001 | DDR002 | MDF003 | EBP004 | VISIÓN DE LOS OTROS O TEORÍAS |
|--------------------|-----------|--------|--------|--------|--------|-------------------------------|
|                    |           |        |        |        |        |                               |

|                                       | EMERGENTE                                |   |   |   |   |  |
|---------------------------------------|--|---|---|---|---|--|
| Comprensión lectora e historia local. | Significados desde la memoria colectiva. | (DBP001)<br>“Algunos padres de familia tienen un nivel muy bajo de alfabetización”<br>“Siempre se necesita el acompañamiento en la casa, pero ahí el proceso se estanca un poco” “Hay muy pocos recursos en la zona rural... hace falta bibliotecas, libros actualizados”<br>“Ellos decodificaban el texto y cuando íbamos a dialogar sobre lo leído, no sabían qué habían leído” “Tocó como empezar desde cero”<br>“El vocabulario de los textos escolares | (DDR002).<br>“La memoria histórica es necesaria tanto para el conocimiento de sus raíces como para la preservación de la comunidad”<br>“Entender quiénes somos como comunidad, de dónde venimos”<br>“Sucesos que han alterado de alguna forma su comunidad”<br>“Conocer y comprender causas y consecuencias de eventos que han cambiado la vida de personas y el curso de la historia”<br>“Rescatar lo nuestro, lo del territorio”<br>“Para que los niños conozcan su entorno, su historia”<br>“Recordar con sentido y con propósito, | (MDF003)<br>“Es como recordar de dónde venimos”<br>“Los niños crecen sin saber bien la historia del lugar donde viven” “Eso es importante, porque les da sentido de pertenencia”<br>“Si uno no conoce su historia, como que pierde un pedacito de identidad”<br>“Los abuelitos que llegaron primero... esos que fueron levantando las casitas con madera” “A veces uno escucha historias así entre la gente mayor y son cosas muy valiosas”<br>“Eso les va quedando en el corazón, y les ayuda a crecer con | (EBP004)<br>“El profe nos cuenta historias de los abuelos, de cómo era antes”<br>“Uno empieza a entender mejor lo que hay alrededor”<br>“He aprendido sobre la historia de mi comunidad en la escuela”<br>“En clase nos cuentan de cómo era todo antes y cómo la gente de acá fue haciendo cambios”<br>“Nuestra historia es muy importante”<br>“Me hace sentir orgulloso de mis raíces”<br>“Todo lo que han hecho mis abuelos y la gente de acá”<br>“He hablado con mis papás y abuelos sobre la historia de nuestra comunidad” | Para Vygotsky, los significados desde la memoria colectiva se construyen en la interacción social y en la cultura compartida. Las historias, tradiciones y experiencias del grupo permiten al estudiante conectar lo aprendido con su propia vida, fortaleciendo comprensión e identidad. Así, el conocimiento se vuelve significativo, cercano y arraigado en la cultura del grupo.<br><br>Para Piaget, aunque no hable directamente de la memoria colectiva, el aprendizaje se enriquece cuando el niño incorpora experiencias y saberes de su comunidad. Al relacionar relatos, tradiciones y vivencias compartidas con sus propios esquemas mentales, reorganiza y construye conocimiento de manera significativa, conectando lo aprendido con su vida y su entorno.<br><br>Aunque Nieto Caballero (2022) no define literalmente los significados desde la memoria colectiva, su enfoque sobre educación contextual permite entender que los saberes compartidos por la comunidad historia, tradiciones y experiencias dan |

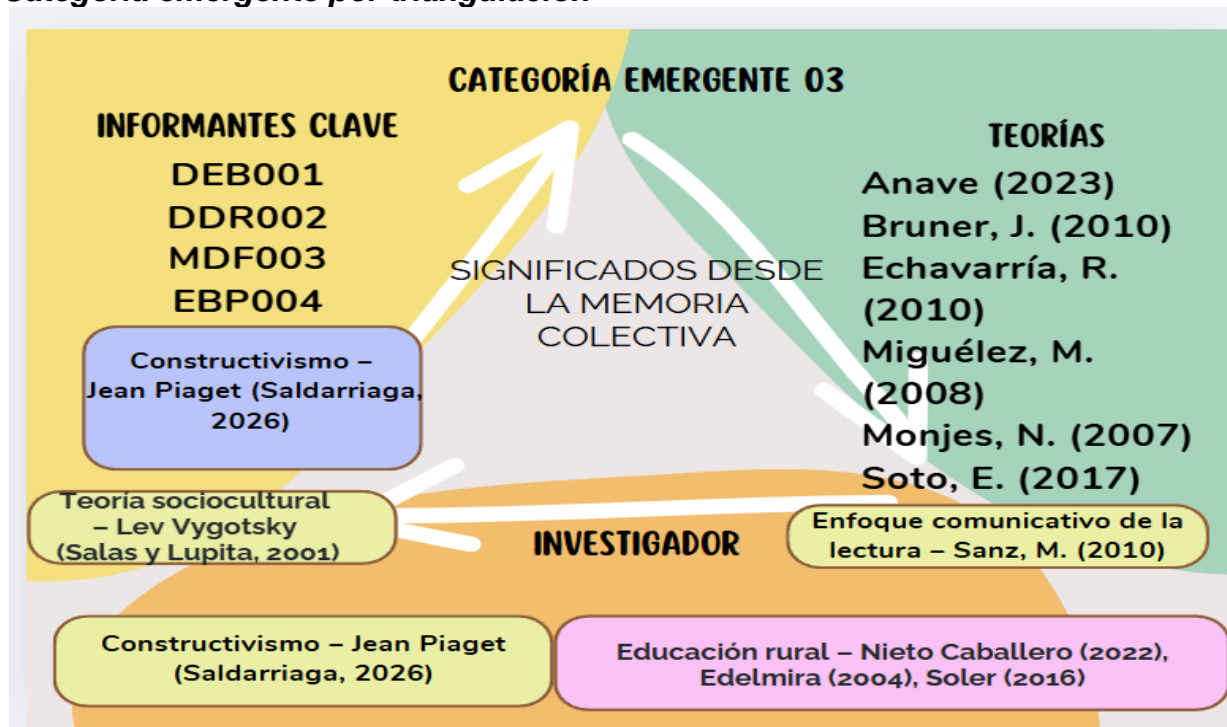
|  |  |  |   |   |  |   |
|--|--|--|---|---|--|---|
|  |  | <p>muchas veces no se ajusta a la realidad del campo”</p> <p>“Uno tiene que estar explicando, contextualizando, buscando ejemplos más cercanos”</p> <p>“Los niños no tienen acceso a libros en la casa”</p> <p>“Cuando estamos trabajando temas de identidad o costumbres, uno empieza a hablar con los niños sobre cómo se fundó la vereda”</p> <p>“Los niños se emocionan mucho porque sienten que eso es suyo”</p> <p>“Se invita a los abuelos o personas de la comunidad a contar sus historias”</p> <p>“Cuando uno les cuenta cosas de su</p> | <p>también es una forma de sanar y de transformar”</p> <p>“Evitar la repetición de sucesos que han alterado la cotidianidad de una comunidad”</p> <p>“La memoria histórica no es solo para conocer el pasado”</p> <p>“Hechos han marcado nuestra forma de vivir, de relacionarnos”.</p> | <p>raíces, con memoria”</p> <p>“Que sepan qué significa ser llanero, porque eso también hace parte de nuestra identidad”</p> <p>“Son parte de lo nuestro”</p> <p>“Nosotros crecimos así, oyendo historias... cuentos que contaban los abuelos”</p> <p>“Eso queda en uno, eso no se olvida”</p> <p>“La historia no está solo en los libros... está en la memoria de la gente”</p> <p>“Uno aprende a querer más lo que conoce, lo que entiende, lo que siente suyo”</p> | <p>“Ellos me cuentan historias... esas que solo se saben en casa”</p> <p>“Con sus palabras aprendo más y me dan ganas de saber aún más”</p> <p>“Tradiciones y todo eso que vive en mi pueblo”</p> <p>“Cuando conecto lo que leo con lo que conozco de mi gente... todo se vuelve más claro y más bonito”</p> | <p>sentido al aprendizaje. Al integrar relatos y prácticas culturales en la escuela, los estudiantes conectan lo que aprenden con su vida y su grupo, fortaleciendo comprensión e identidad. Así, el aprendizaje deja de ser abstracto y se vuelve vivo, cercano y arraigado en la cultura del entorno.</p> |
|--|--|--|---|---|--|---|

|                              |  |  |  |  |  |  |
|------------------------------|--|--|--|--|--|--|
|                              |  | vereda...<br>los niños se conectan emocionalmente” “La lectura deja de ser ajena y se vuelve parte de su vida” |  |  |  |  |
| HERMENEUSIS DEL INVESTIGADOR | <p>La categoría emergente “significados desde la memoria colectiva” representa una postura profundamente humanista y transformadora frente al acto educativo. Implica comprender que el conocimiento no se impone ni se transfiere mecánicamente, sino que se construye desde las vivencias, los recuerdos compartidos y las identidades que habitan a los sujetos.</p> <p>La memoria colectiva, al ser el tejido emocional y simbólico de una comunidad, permite resignificar la historia local, el patrimonio y las prácticas cotidianas, no como restos del pasado, sino como fuentes vivas de sentido que ayudan a los niños y niñas a entender quiénes son y de dónde vienen.</p> <p>En este marco, la escuela no solo transmite contenidos académicos, sino que debe crear condiciones para que el estudiante se reconozca en su entorno, en su lengua, en sus costumbres y en las voces de sus mayores. Es ahí donde la memoria colectiva se convierte en un eje pedagógico potente.</p> <p>También, este trabajo nos invita a valorar los saberes previos del niño, sus interacciones familiares, sus juegos, sus narraciones orales, que forman parte de esa memoria viva. El respeto a ese proceso individual, en diálogo con la historia colectiva, permite un aprendizaje significativo y profundamente enraizado en la identidad del sujeto.</p> <p>Así, construir significados desde la memoria colectiva no solo fortalece la identidad cultural, sino que humaniza el acto educativo, lo vuelve auténtico, dialogante y emancipador. La escuela, entonces, se transforma en un escenario donde el pasado y el presente se encuentran para proyectar futuros posibles con raíces profundas.</p> |  |  |  |  |  |

*Nota:* elaborada por el autor, (2025).

**Figura 6.**

**Categoría emergente por triangulación**



Nota: elaborada por el autor, (2025).

Metodológicamente, el trabajo se abordó desde un enfoque cualitativo e interpretativo, partiendo de la categoría a priori comprensión lectora e historia local, la cual fue analizada a partir de las voces de docentes, familias y estudiantes. Mediante la escucha sensible, el análisis comprensivo de los relatos y la triangulación de perspectivas, se evidenció que la comprensión lectora se fortalece cuando los textos y las prácticas pedagógicas dialogan con la historia del territorio y la memoria de la comunidad. De este proceso emergió de manera natural la categoría “significados desde la memoria colectiva”, construida desde los relatos, saberes y experiencias compartidas, y articulada con referentes como Vygotsky, Piaget y Nieto Caballero, reconociendo la lectura como un acto situado, cultural y profundamente humano.

## MOMENTO V

### PRESUPUESTOS TEÓRICOS

El ejercicio que aquí emerge no es resultado de una operación meramente lógica o académica; por el contrario, surge de un ejercicio interpretativo profundo, situado y transdisciplinar, gestado al calor de las vivencias, tensiones, saberes y búsquedas que se entretajan en el quehacer cotidiano de dos centros educativos rurales y una institución educativa del municipio de El Castillo Meta. No se presenta como una verdad acabada ni como una fórmula replicable, sino como una construcción abierta y dinámica, nutrida por la complejidad de los contextos y la densidad de las relaciones humanas que constituyen el tejido vital de la escuela rural. Es en esencia, una apuesta por pensar la comprensión lectora, no como una competencia instrumental ni como un simple resultado medible, sino como un proceso cultural, ético, histórico, afectivo y político que se ancla en el reconocimiento de los territorios, las subjetividades y las memorias colectivas.

En este sentido, se configura como una trama coherente entre los planos ontológico, epistemológico, metodológico, teleológico y axiológico, en la que se reconoce la necesidad de cuestionar los modos tradicionales de enseñar a leer y a comprender. Desde el plano ontológico, se asume al ser humano y en particular al sujeto lector rural como un ser en relación, situado en un mundo que interpreta y transforma desde su lenguaje, su historia y sus prácticas culturales.

En el plano epistemológico, se privilegia un conocimiento dialógico, crítico y relacional, que rompe con la fragmentación del saber y se orienta hacia una comprensión plural de los fenómenos educativos. La metodología, por su parte, se sustenta en un enfoque cualitativo hermenéutico-interpretativo, donde la experiencia, la narración y la voz de los sujetos constituyen el núcleo de la construcción de sentido. El plano teleológico de este constructo se orienta hacia la transformación del acto educativo en un proceso emancipador, que permita a los estudiantes leer el mundo para transformarlo, en sintonía con los postulados de Freire (2018), y finalmente, desde lo axiológico, se reivindican valores como la dignidad, la justicia, la solidaridad, el respeto por la diversidad y el reconocimiento del otro como legítimo portador de sentido.

Responde, por tanto, no sólo a una necesidad académica que exige rigor, sistematicidad y fundamentación, sino también y quizás con mayor intensidad, a una urgencia vital de los territorios rurales de dignificar sus saberes, sus lenguajes y sus memorias históricas. La comprensión lectora, en este contexto, se concibe como un acto profundamente humano, vinculado a la capacidad de los sujetos para narrarse, para interpretar su entorno y para proyectar futuros posibles.

En consecuencia, desde la categoría “elementos que potencian el aprendizaje con sentido” es importante destacar el reconocimiento que puede llegar a entenderse como el acto de validar, aceptar y visibilizar el valor cultural, social y político de las manifestaciones culturales de los pueblos, especialmente de los pueblos indígenas y espacios rurales, en el marco de políticas nacionales e internacionales orientadas a salvaguardar el patrimonio cultural inmaterial.

Leal (2008), expone que se enfatiza la importancia de su conservación y protección al definir la salvaguardia como el conjunto de acciones destinadas a asegurar la continuidad del patrimonio cultural inmaterial, incluyendo su identificación, documentación, investigación, preservación, protección, promoción, valoración y transmisión.

Este reconocimiento no se limita a una afirmación simbólica, sino que implica acciones jurídicas, institucionales y participativas que permiten a las comunidades mantener, desarrollar y transmitir su identidad cultural, sus conocimientos, valores y prácticas ancestrales. Es una oportunidad de avanzar en las estrategias de aprendizajes, pero de manera circundante.

En síntesis, el reconocimiento en este contexto es un acto de justicia cultural y de inclusión, que contribuye a la pervivencia digna de los pueblos, fortalece su protagonismo histórico y refuerza los lazos entre identidad, territorio, memoria y continuidad de vida.

Ahora bien, esta categoría también permite establecer la necesidad de entender la humanización y para ello se expone a Lolás (2024), que según un análisis de textos publicados en *Acta Bioethica*, la humanización de las relaciones interpersonales se refiere a la importancia de reconocer y valorar la dignidad de cada ser humano, actuar con bondad y comprensión, cultivar una conexión empática y, sobre todo, respetar las normas no escritas que rigen una comunicación auténtica. Esta perspectiva, resalta la

necesidad de tratar a todas las personas como interlocutores legítimos, otorgándoles un lugar significativo en cada encuentro, ya sea en contextos personales o profesionales. No obstante, aunque este enfoque resulta profundamente inspirador, su aplicación concreta en la vida cotidiana representa un reto considerable.

Desde la óptica de la comprensión lectora en contexto, este planteamiento sobre la humanización de las relaciones interpersonales ofrece una base ética y comunicativa fundamental para el trabajo pedagógico, especialmente en escenarios rurales o de alta vulnerabilidad social. Entender la lectura no solo como un proceso técnico, sino como un acto profundamente humano y dialógico, exige asumir que cada lector niño, joven o adulto; debe ser reconocido como un sujeto con dignidad, con una voz válida y con saberes que emergen de su territorio, su historia y sus vivencias.

Se infiere que se invita a pensar la comprensión lectora no como una mera decodificación de signos, sino como una forma de encuentro con el otro a través del texto. Es decir, leer y comprender implican establecer un diálogo respetuoso con las ideas, los contextos y las realidades que los textos representan, y al mismo tiempo, respetar las experiencias y comprensiones que cada estudiante trae consigo. Este tipo de humanización se traduce entonces, en prácticas pedagógicas que promueven la escucha activa, la empatía interpretativa y la valoración de la diversidad de interpretaciones que surgen en el aula.

Sin embargo, tal como lo señala el análisis, llevar este ideal a la práctica representa un reto importante, especialmente cuando los sistemas educativos reproducen lógicas verticales, evaluativas y excluyentes. En este sentido, humanizar la comprensión lectora en contextos educativos significa también transformar las relaciones de poder en el aula, fomentar el pensamiento crítico y construir espacios donde la lectura se viva como un proceso compartido de construcción de sentido, identidad y reconocimiento mutuo.

Otra situación importante, se da desde el reconocimiento de la categoría “educación contextual e identitaria” y que en ella es pertinente abordar la interacción, el diálogo y la siembra activa, esto para entender aspectos importantes en el proceso de la comprensión lectora. Teniendo en cuenta la interacción como proceso imprescindible en la acción comunitaria, es importante destacar algo de las teorías que en este documento

se han venido trabajando; para ello la teoría sociocultural, propuesta por Vygotsky (1978), plantea que el aprendizaje se desarrolla en un entorno social mediante la interacción con personas más experimentadas y la incorporación de saberes y prácticas culturales y sociales. Según Salas y Lupita (2001), esta perspectiva otorga un valor fundamental a las relaciones humanas, particularmente en el ámbito escolar, donde la conexión entre docentes y estudiantes desempeña un papel central. En este sentido, los maestros deben crear estrategias pedagógicas que fomenten el desarrollo de sus estudiantes, partiendo de los conocimientos previos que estos poseen.

La teoría sociocultural del aprendizaje, plantea que este surge de interacciones significativas y del reconocimiento de los saberes previos de los estudiantes, especialmente en contextos comunitarios. En este marco, la relación maestro-estudiante es clave, ya que el docente actúa como mediador que guía el desarrollo desde una pedagogía contextualizada. Además, la comprensión lectora se concibe como una construcción colectiva que debe vincular el conocimiento escolar con la vida cotidiana. Así, se transforma la enseñanza en un proceso humano, ético y participativo, donde el estudiante es reconocido como sujeto activo y portador de cultura.

El dialogo, en este sentido va muy ligado a la interacción. El dialogo visto desde lo contextual, desde la historia local, nace como una herramienta poderosa a la hora de generar espacios de aprendizaje. La riqueza ancestral, por ejemplo, permite una identidad arraigada a la vez que quienes participan de ello aprenden y se reconocen como integrantes de ese territorio.

Buscar dentro de las posibilidades, resulta entonces, una oportunidad en los escenarios escolares y en el hecho de aprender con sentido crítico valorando lo propio y llevándolo a otros espacios, muy seguramente con un valor inmaterial. Una de los cuestionamientos más sentidos, es la manera o la estrategia empleada para la enseñanza sin entender las necesidades del contexto, es muy frecuente hallar pedagogías tradicionales incluso en espacios rurales con aulas multigrados.

En aulas multigrados y por necesidad se da la metodología escuela nueva activa, pero, por falta de acompañamiento y población docente flotante, se desdibuja esta metodología y se resulta abordando las clases desde lo tradicional sin respetar el contexto o la identidad de la región.

Para Smith (1997) la educación es un medio clave para la transmisión cultural y social y su fortalecimiento resulta vital para el desarrollo colectivo. Desde esta óptica, la educación rural se entiende como una herramienta de transformación social, orientada a garantizar el acceso equitativo al saber, consolidar la identidad rural y avanzar hacia una sociedad más justa.

Dicho lo anterior, la metodología empleada debe estar muy de la mano con el contexto y todas las situaciones circundantes con relación a las necesidades de aprendizaje y puntualmente en el ámbito de la comprensión lectora. De no tener en cuenta lo local, muy seguramente los procesos no resultarán significativos o no se mantendrán en el tiempo.

Desde la categoría emergente “significados de la memoria colectiva” reafirma lo dicho a lo largo de la construcción de este documento, pues resulta del sentir de quienes se hallaron implicados en el estudio. En este sentido, los saberes ancestrales pueden apoyarse de las teorías del aprendizaje que constituyen herramientas fundamentales para interpretar y transformar la educación en contextos rurales. Desde la perspectiva de Piaget, se resalta el papel activo del estudiante en la construcción del conocimiento; mientras que Vygotsky (1978) subraya el valor del entorno cultural y social en dicho proceso.

En las zonas rurales, donde el saber se transmite a través de la oralidad, el trabajo agrícola y las tradiciones comunitarias, estas ideas adquieren una relevancia especial. Bruner (1960), por su parte, al proponer el aprendizaje por descubrimiento, aporta a la necesidad de diseñar experiencias pedagógicas que fomenten la exploración del entorno inmediato. De esta manera, la educación rural se fortalece al incorporar los saberes ancestrales y las prácticas colectivas, construyendo propuestas formativas que sean contextualizadas, críticas y profundamente liberadoras.

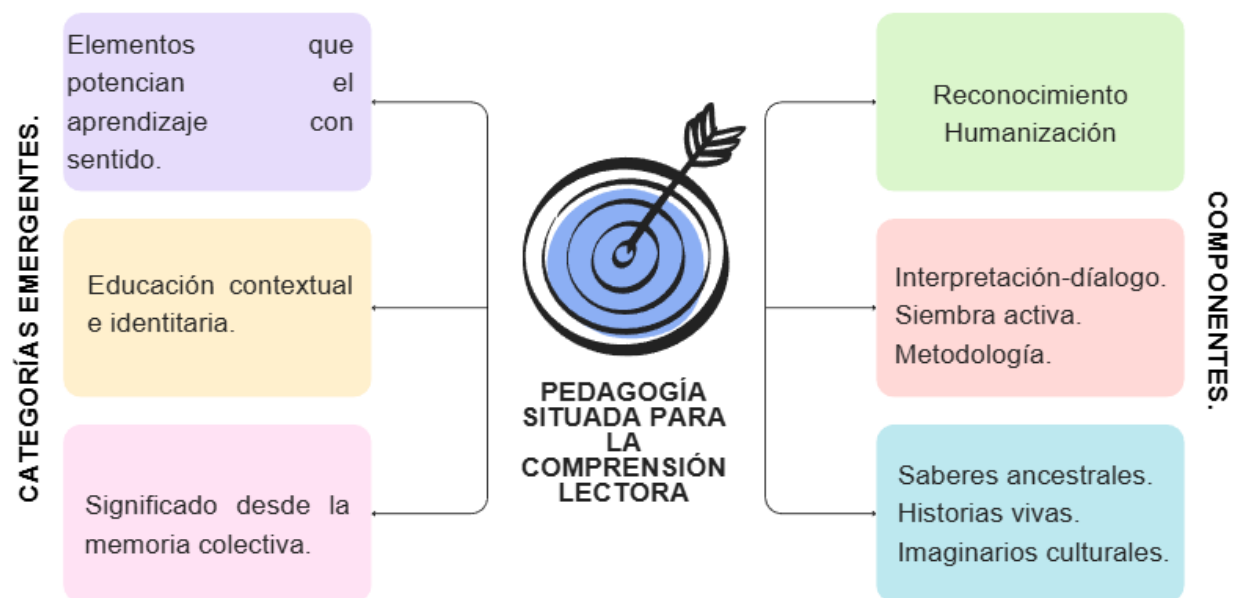
Ahora bien, las memorias vivas son un factor importante en el hecho de construir y reconocer la historia local, de aprender y destacar de manera crítica procesos de comprensión lectora, en el caso particular. Las interacciones entre los jóvenes, los territorios, las memorias y las violencias, pueden llegar a tener un propósito de reflexionar sobre los procesos de construcción y transformación de las identidades culturales en Colombia.

Por ello, lo dicho aquí, está hilado a destacar procesos netamente interesantes para el aprendizaje de los estudiantes de zonas rurales y cobra sentido cuando se hace desde los intereses particulares y la identidad del territorio, reconociendo la riqueza de sus ancestros y las memorias vivas en cada uno de los escenarios. Aquí se conectan los imaginarios culturales, entendidos como la manera de hacer, de pensar y que se traduce en lo ya expuesto, en los saberes patrimoniales.

Queda reconocer que las categorías emergentes: elementos que potencian el aprendizaje con sentido, educación contextual e identitaria y significados desde la memoria colectiva, dan origen y soportan la teoría de una pedagogía situada para la comprensión lectora y esta a su vez se sustenta de tres componentes centrales. Tal y como se observa en el siguiente esquema.

**Figura 7.**

**Teoría de la pedagogía situada para la comprensión lectora**



*Nota: elaboración propia del autor (2026)*

Es necesario reconocer que las categorías emergentes expuestas anteriormente contribuyen de manera significativa a la consolidación de una verdadera pedagogía situada, profundamente enraizada en el contexto y con un fuerte anclaje en lo local, lo cual resulta fundamental para mejorar los procesos de comprensión lectora. Esta perspectiva pedagógica no se limita al uso de textos impresos como únicas herramientas de enseñanza; por el contrario, se amplía hacia un enfoque más integral, en el que la

historia local, las experiencias cotidianas, el arraigo territorial y las realidades sociales que rodean a las comunidades cobran protagonismo. La comprensión lectora desde una pedagogía situada es como un juego de tiro al blanco en medio del propio territorio del estudiante.

El blanco no está en un lugar abstracto ni lejano, sino que se construye con textos que nacen de su realidad: historias de la vereda, avisos del entorno, relatos familiares o situaciones cotidianas. Cada lectura es un lanzamiento que parte de lo que el estudiante ya conoce; el docente ajusta la distancia según el contexto, acompaña la intención del disparo y ofrece retroalimentación constante. Así, comprender un texto no significa acertar por casualidad, sino reconocer el sentido que emerge cuando la lectura dialoga con la vida real y el contexto cobra significado.

Cuando el aprendizaje se vincula con el entorno inmediato del estudiante, con su cultura, sus tradiciones, su lenguaje y sus preocupaciones, se generan condiciones propicias para que la lectura no sea una actividad descontextualizada, sino una práctica viva, reflexiva y significativa. La comprensión lectora, en este marco, deja de ser un ejercicio mecánico para convertirse en un proceso que fomenta el pensamiento crítico, la interpretación profunda y la construcción de sentido desde la propia experiencia.

Además, al partir de los intereses, conocimientos previos y saberes ancestrales de los estudiantes, se promueve una educación que reconoce sus voces, dignifica sus raíces y potencia su capacidad de analizar, cuestionar y transformar su realidad. De esta manera, los aprendizajes adquiridos no solo son más duraderos, sino que se integran de forma natural a la vida cotidiana, fortaleciendo el vínculo entre escuela y comunidad y permitiendo que la comprensión lectora se convierta en una herramienta para la participación activa, la ciudadanía crítica y la reafirmación identitaria dentro de los territorios.

Destacar la conformación de una pedagogía situada en el contexto, es imprescindible reconocer que los procesos de enseñanza y aprendizaje no pueden desligarse de las realidades sociales, culturales y territoriales en las que se desarrollan. En contextos rurales o marginados, donde la escuela convive con saberes ancestrales, narrativas orales, prácticas comunitarias y memorias colectivas, una pedagogía situada

se presenta como una apuesta ética y transformadora que dignifica la experiencia de los estudiantes y da sentido al acto educativo.

Esta pedagogía se construye a partir del reconocimiento del territorio como espacio pedagógico y del estudiante como sujeto activo, portador de conocimientos propios y de una cosmovisión particular. En lugar de imponer contenidos ajenos o descontextualizados, se trata de dialogar con la vida cotidiana, de incorporar lo local como fuente legítima de saber y de generar experiencias de aprendizaje que respondan a las necesidades, intereses y problemáticas reales de la comunidad.

En ese sentido, el trabajo pedagógico se orienta a fortalecer la comprensión crítica del entorno, a leer el mundo antes que la palabra, como lo planteaba Freire (2018) y a formar sujetos capaces de interpretar su historia, su cultura y su presente con mirada reflexiva y transformadora. La conformación de una pedagogía situada implica también romper con la lógica uniformadora del currículo tradicional y abrir paso a propuestas flexibles, creativas y contextualizadas, que integren metodologías participativas, proyectos comunitarios y el diálogo de saberes.

Solo así será posible construir una educación significativa, que no solo enseñe a leer textos, sino también a leer la vida, a comprender las múltiples voces del territorio y a generar procesos educativos que, más que transmitir información, promuevan conciencia, identidad, justicia y transformación social. En el camino hacia la conformación de una pedagogía situada en el contexto, uno de los aspectos fundamentales es lograr que el estudiante se reconozca en su entorno. Esto implica que se vea reflejado en los contenidos, en los relatos, en las prácticas escolares y en las experiencias de aprendizaje que se le proponen. Cuando la escuela abre las puertas al contexto, a la historia local, a las vivencias familiares y comunitarias, permite que el estudiante no solo se sienta parte del proceso educativo, sino que también reafirme su identidad, su cultura y su lugar en el mundo.

Reconocerse en el entorno es comprender que el saber no está únicamente en los libros, sino también en la tierra que se cultiva, en las narraciones de los abuelos, en las festividades locales, en el río que da vida al pueblo, en las formas propias de hablar, sentir y resistir. Es mirar su cotidianidad no como algo menor, sino como una fuente legítima de conocimiento. En este sentido, la pedagogía situada no solo busca mejorar

los aprendizajes, sino también humanizar la educación, dignificando a los estudiantes y reconociéndolos como sujetos históricos, sociales y culturales.

Cuando el estudiante se reconoce en su entorno, la comprensión lectora adquiere un nuevo sentido; deja de ser una actividad ajena o impuesta, para convertirse en un acto de interpretación profunda del mundo que habita. Leer ya no es solo decodificar palabras, sino comprender las dinámicas de su territorio, identificar sus problemáticas y encontrar caminos de acción y transformación. Así, la educación deja de ser un proceso uniforme y descontextualizado, para convertirse en un acto de pertenencia, conciencia y liberación.

En resumen, el acto de leer se asemeja a afinar la puntería en un tiro al blanco cuyo centro está anclado en la realidad del estudiante. Cada experiencia, saber previo y vivencia cotidiana funciona como referencia para orientar el disparo, evitando lecturas mecánicas o desprovistas de sentido. El docente, al situar el aprendizaje en contextos reales, no mueve el blanco, sino que ayuda a clarificarlo, permitiendo que el estudiante ajuste su mirada crítica y direcciona su comprensión hacia significados relevantes. De este modo, la lectura se convierte en un ejercicio consciente de interpretación, donde acertar implica comprender el mundo para transformarlo, y no simplemente responder correctamente a un texto.

Cabe destacar que la teoría "Pedagogía situada para la comprensión lectora". Se robustece de tres componentes centrales: aprendizaje con sentido, educación contextual e identitaria y memoria colectiva. Estos componentes a su vez se soportan de elementos orientadores para la educación en contextos rurales, tal y como se evidencia en la siguiente figura.

**Figura 8.**

**Componentes de la pedagogía situada para la comprensión lectora**



Nota: elaboración propia, (2025).

Estos componentes permiten organizar y comprender los elementos fundamentales que nutren dicha teoría desde la experiencia en contextos rurales. El primer componente, aprendizaje con sentido, resalta la importancia del reconocimiento propio y del otro y la humanización dentro de los procesos pedagógicos. El segundo, educación contextual e identitaria, se enfoca en la interacción y el diálogo, la siembra activa del conocimiento y el uso de una metodología coherente con el contexto. Finalmente, el tercer componente se centra en la revalorización de los saberes ancestrales, las historias vivas y los imaginarios culturales que configuran la identidad de los territorios. Estas categorías se entretajan para dar origen a una propuesta teórica profundamente situada, que reconoce el valor de lo local en los procesos de comprensión lectora.

### **Conceptualización de los componentes de la teoría**

#### **1. Aprendizaje con sentido**

El aprendizaje se fortalece cuando los contenidos se relacionan con la experiencia cotidiana de los estudiantes: su entorno, su cultura, el trabajo con la tierra y los relatos comunitarios. Desde la fenomenología, comprender implica partir del mundo de la vida del estudiante, por lo que actividades como caminatas pedagógicas o la lectura de historias locales permiten interpretar los textos desde su propio horizonte de sentido y desde la experiencia vivida.

#### **2. Educación contextual e identitaria**

La comprensión lectora mejora cuando se integra el territorio, la cultura y la historia local en la práctica pedagógica. Reconocer la identidad rural motiva a los estudiantes, fortalece el sentido de pertenencia y los involucra en la lectura como ejercicio crítico. Esta perspectiva vincula los textos con el contexto social y cultural del municipio y reconoce al estudiante como sujeto histórico.

#### **3. Significados desde la memoria colectiva**

La memoria comunitaria, relatos del conflicto, testimonios familiares, historias locales; funciona como un archivo que orienta la interpretación. Desde la hermenéutica, comprender supone entrar en el horizonte histórico del otro. Al trabajar la lectura desde la memoria colectiva, los estudiantes reconocen su historia, interpretan críticamente su realidad y fortalecen su identidad cultural. Estos postulados muestran que la comprensión lectora en la ruralidad se sustenta en una interacción profunda entre

experiencia, identidad y memoria. La escuela rural se convierte así en un espacio donde leer es interpretar la vida, el territorio y la historia compartida.

En el marco conceptual de la teoría *pedagogía situada para la comprensión lectora*, se teje una interacción compleja y armónica entre el aprendizaje con sentido, la educación contextual e identitaria y la memoria colectiva, configurando un enfoque pedagógico que cobra pleno sentido en la escuela rural de nivel primaria. Esta perspectiva educativa no se limita a la enseñanza instrumental de la lectura, sino que impulsa un ejercicio transformador, nutrido por la vida misma, por los vínculos afectivos y por la historia que habita en los territorios.

Ahora bien, una vez que se han explicado los componentes y se ha hecho una descripción exhaustiva de las dimensiones que integran las categorías emergentes las cuales constituyen el insumo esencial del constructo teórico, resulta relevante destacar cómo estos componentes no actúan de forma aislada, sino que se interrelacionan dinámicamente dentro de un sistema integral. Esta red de relaciones configura y da sentido a la teoría "Pedagogía situada para la comprensión lectora", la cual se construye desde, con y para los territorios.

La figura que se presenta a continuación destaca los elementos que dan fundamento al primer componente: aprendizaje con sentido y por consiguiente dan forma y sostén a la teoría denominada "pedagogía situada para la comprensión lectora". Estos elementos no solo agrupan conceptos clave, sino que reflejan la riqueza y complejidad del saber pedagógico construido desde las realidades rurales. En conjunto, trazan una ruta para comprender cómo el acto de leer se transforma cuando se ancla en lo cotidiano, lo comunitario y lo simbólicamente significativo para los niños, niñas y jóvenes del campo.

**Figura 9.**

**Componente 1 de la teoría**



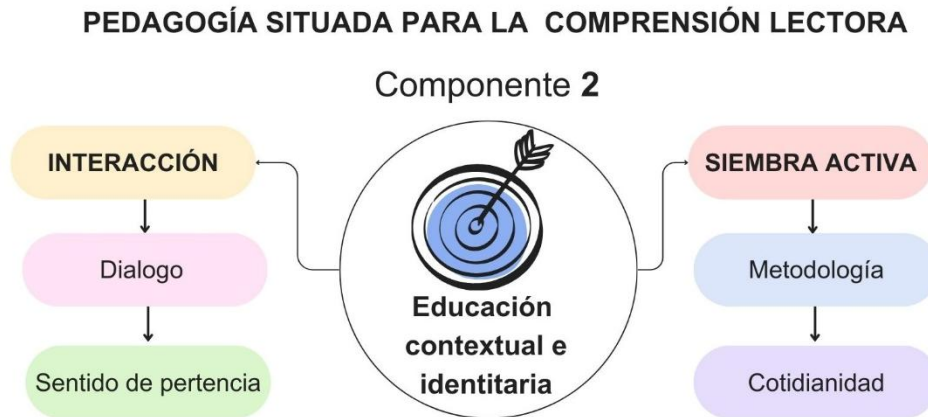
*Nota: elaborado por el autor, (2025)*

El aprendizaje con sentido emerge cuando el acto de leer se enlaza con aquello que los niños viven, sienten y reconocen como propio. En lugar de imponer saberes ajenos, el texto entra en diálogo con las vivencias del entorno: los paisajes que los rodean, los relatos escuchados al calor del fogón, la sabiduría heredada de los mayores, las faenas del campo y las expresiones culturales que configuran su cotidianidad. De esta manera, la lectura adquiere un andamiaje emocional y se convierte en una experiencia significativa, no como mandato escolar, sino como vivencia arraigada.

Ahora bien, la humanización dentro del contexto se concibe como el acto de atender a las interacciones desde el respeto y la empatía, a partir del acto mismo de recordar y de proyectar las vivencias circundantes como un acto de obediencia y de aprendizaje colectivo, hecho que permite una armonía que lleva a mejorar los procesos que admiten llegar a comprender con mayor facilidad lo que se lee, escucha o se ve en espacios cercanos.

**Figura 10.**

**Componente 2 de la teoría**



*Nota: elaborado por el autor, (2025)*

Por su parte, la educación contextual e identitaria se convierte en el suelo fértil desde donde florece este enfoque. La escuela deja de ser un espacio que reproduce discursos externos para convertirse en un lugar donde los saberes del territorio se valoran y se integran. La lectura, entonces, se transforma en un espejo en el que el estudiante se reconoce; su lengua, sus costumbres, su historia.

Esta afirmación de lo propio potencia el desarrollo de una subjetividad crítica, fortalece la autoestima y cultiva una conciencia arraigada en la pertenencia comunitaria. En este sentido se crea una identidad que ayuda al estudiante no solo a comprender lo que lee, sino, a enfrentar diferentes situaciones en su cotidianidad, de esta manera se enseña, a ser competente que no es más que saber “resolver” de la mejor manera y sin que afecte a terceros.

**Figura 11.**

**Componente 3 de la teoría**



*Nota: elaborado por el autor, (2025)*

En este mismo sentido, la memoria colectiva constituye el hilo invisible que enlaza pasado y presente, dando sentido al acto lector. Son los mitos, los relatos orales, las anécdotas familiares y las crónicas del territorio los que alimentan el universo simbólico del niño. Comprender un texto implica, desde esta óptica, revivir las voces del ayer que aún vibran en la comunidad, reconocer las huellas de quienes caminaron antes y resignificar esas narraciones como herencia cultural viva. Implica restituir a los mayores el lugar de relevancia que históricamente les corresponde.

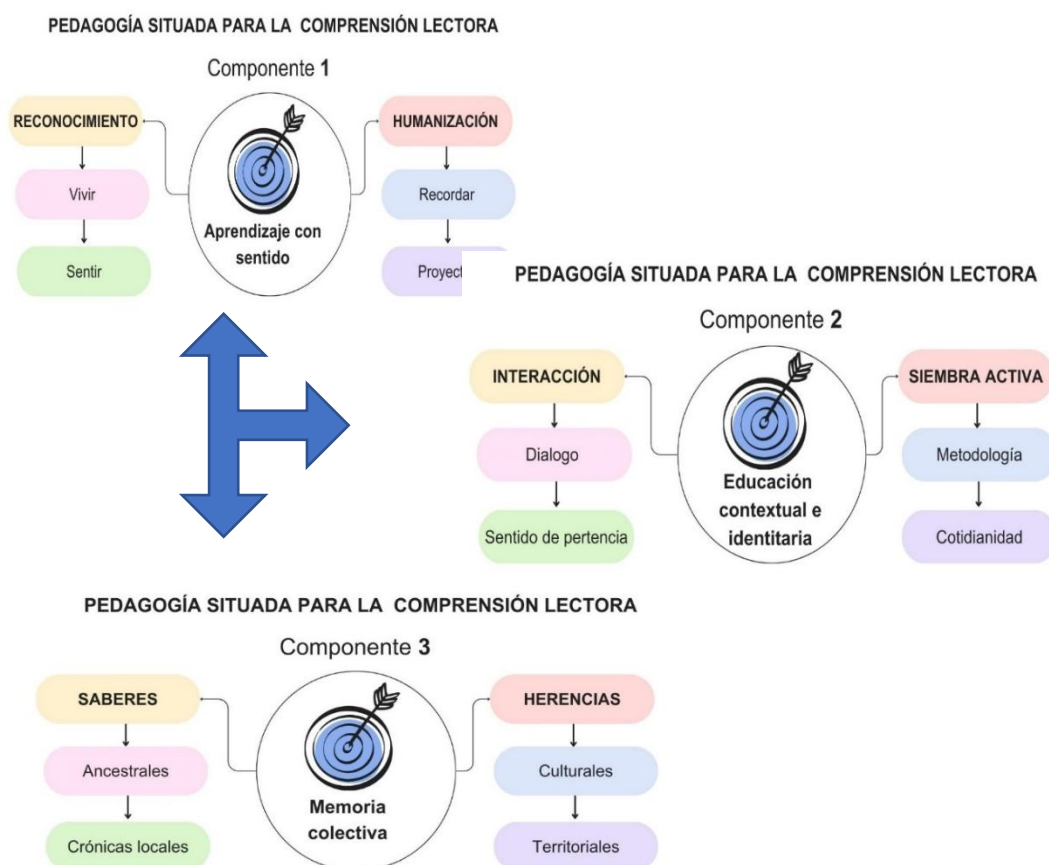
Esta propuesta teórica adopta una mirada integradora, en la que todo saber, experiencia o aporte significativo es considerado valioso para el proceso. Estas tres componentes no actúan de manera aislada, sino que se entrelazan en un tejido pedagógico dinámico. El aprendizaje con sentido se ve fortalecido por el anclaje identitario y el vínculo con la memoria colectiva. En consecuencia, leer deja de ser un ejercicio técnico y se convierte en un acto vital, profundamente humano, que abre horizontes de comprensión sobre uno mismo, sobre los otros y sobre el territorio compartido.

En el contexto de la primaria rural, esta pedagogía posibilita formar lectores capaces no solo de interpretar palabras, sino también de decodificar su historia, de leer su comunidad y de construir, a través de la lectura, una forma digna y consciente de habitar el mundo.

Ahora bien, es importante destacar que el currículo escolar puede incorporar enfoques como la "pedagogía situada para la comprensión lectora", promoviendo procesos de aprendizaje con significado, fortaleciendo la educación anclada al contexto y a la identidad y recuperando la memoria colectiva, especialmente en escenarios rurales de educación primaria. Desde la estructura curricular, abrir caminos para integrar una pedagogía situada que potencie la comprensión lectora con sentido, reconozca la identidad y el territorio como ejes del saber y convoque la memoria colectiva como fuente viva de aprendizaje en la escuela rural.

**Figura 12.**

**Articulación de los componentes.**



*Nota: elaborado por el autor, (2025)*

Los componentes pedagógicos se articularon de manera sistémica, dinámica y complementaria dentro de una pedagogía situada orientada al fortalecimiento de la comprensión lectora, entendida no como un ejercicio mecánico de decodificación, sino como un proceso complejo de construcción de sentido. Esta articulación respondió a una visión integradora del aprendizaje, en la que los saberes escolares dialogan de forma permanente con la experiencia vital de los estudiantes y con las particularidades socioculturales del territorio rural en el que se inscribe la práctica educativa.

De ahí la importancia de pensar en responder a la necesidad del trabajo desde los intereses del estudiante, ofreciendo para ellos un abanico de oportunidades para el aprendizaje, pero, desde su territorio, desde lo que ellos conocen y pueden dar respuesta o tener incluso conocimientos previos que han adquirido en su territorio, en sus hogares.

Es entonces cuando entra en juego el verdadero sentido del currículo y en este caso desde lo rural, dándole relevancia a la flexibilización y a la raíz de acto de enseñar desde lo contextual. En consecuencia, estos componentes invitan a orientar desde la necesidad misma, desde las particularidades y realidades locales, que cobran sentido y dan trascendencia al proceso de aprender.

**Figura 13.**

**Resumen de la articulación de los componentes**



*Nota: elaborado por el autor, (2025).*

En este marco, el aprendizaje con sentido se constituyó como el eje estructurante del proceso pedagógico, al partir del reconocimiento del estudiante como sujeto histórico, emocional y social. La comprensión lectora se promovió desde la humanización del acto educativo, al vincular de manera intencionada el vivir, el sentir y el recordar de los estudiantes con los contenidos y propósitos formativos. Esta conexión permitió que los textos leídos trascendieran su carácter instrumental para convertirse en escenarios de resonancia personal, donde las emociones, las memorias familiares y las vivencias comunitarias adquirieron un lugar legítimo en la construcción del significado. De este

modo, leer implicó no solo comprender un texto, sino también comprenderse a sí mismo y al contexto del que se forma parte.

Dicha base se consolidó a través de una educación contextual e identitaria, orientada a fortalecer los vínculos entre escuela, territorio y comunidad. En este componente, la interacción dialógica se asumió como mediación pedagógica fundamental, propiciando espacios de conversación, narración y escucha activa que favorecieron la interpretación, la inferencia y la argumentación. El sentido de pertenencia emergió como un factor clave para la motivación lectora, al reconocerse el aula como un espacio donde la palabra propia y la historia local tienen valor académico y simbólico. En este sentido, las estrategias didácticas se anclaron en metodologías próximas a la cotidianidad rural: relatos orales, experiencias productivas, prácticas culturales y saberes del entorno configurando una “siembra pedagógica” activa, coherente con los tiempos, ritmos y significados del territorio.

De manera transversal, estos componentes se enlazaron con la memoria colectiva como fundamento epistemológico y pedagógico del proceso lector. La recuperación de saberes ancestrales, crónicas locales, relatos comunitarios y herencias culturales y territoriales posibilitó una lectura situada, en la que los textos funcionaron como puentes entre el pasado y el presente. La memoria no fue abordada como un contenido aislado, sino como un dispositivo de sentido que permitió resignificar la historia local y fortalecer la identidad comunitaria. A partir de este ejercicio, la comprensión lectora se configuró como un proceso vivo, relacional y contextualizado, profundamente conectado con la experiencia histórica de la comunidad y con la formación de sujetos críticos capaces de interpretar su realidad.

En consecuencia, la pedagogía situada evidenció que la comprensión lectora, cuando se fundamenta en el reconocimiento del contexto, la identidad y la memoria colectiva, trasciende los límites del aula y se proyecta como una práctica social transformadora. Leer, en este escenario, se convierte en un acto de comprensión del mundo, de apropiación del territorio y de construcción de sentido colectivo, coherente con las dinámicas rurales y con las apuestas educativas orientadas a la dignificación de la experiencia escolar en contextos históricamente marginados.

Desde una perspectiva pedagógica crítica y situada, se hace necesario desplazar el centro de la acción educativa desde la comodidad del acto de enseñar hacia la comprensión profunda de los intereses, motivaciones y experiencias vitales del estudiante. Formular propuestas pedagógicas para la comprensión lectora implica, por tanto, asumir al educando no como receptor pasivo de contenidos previamente estructurados, sino como sujeto activo de sentido, portador de saberes, preguntas y expectativas que deben orientar la intencionalidad didáctica.

Este enfoque invita a diseñar prácticas lectoras que emerjan de aquello que interpela al estudiante, de los relatos que le son significativos, de las problemáticas que atraviesan su cotidianidad y de los lenguajes con los que construye su visión del mundo. En tal sentido, la planificación pedagógica deja de responder exclusivamente a lógicas estandarizadas o a la conveniencia metodológica del docente, para configurarse como un proceso reflexivo, ético y contextualizado, en el que enseñar supone, ante todo, escuchar, interpretar y dialogar.

En los contextos rurales, esta apuesta cobra un sentido aún más profundo. La escuela se inserta en territorios donde la vida comunitaria, la relación con la tierra, la memoria histórica y las prácticas culturales configuran el horizonte simbólico de los estudiantes. Ignorar estos referentes no solo debilita los procesos de comprensión lectora, sino que reproduce formas de exclusión pedagógica. Por el contrario, cuando las propuestas educativas se construyen desde los intereses del estudiante rural y desde su vínculo con el territorio, la lectura se resignifica como una práctica cercana, pertinente y transformadora.

En consecuencia, la pedagogía situada evidencia que la comprensión lectora, al fundamentarse en el reconocimiento del contexto, la identidad y la memoria colectiva, trasciende los límites del aula y se proyecta como una práctica social con capacidad de transformación individual y comunitaria. Leer, en este escenario, se constituye en un acto de comprensión del mundo, de apropiación crítica del territorio y de construcción de sentido colectivo, coherente con las dinámicas rurales y con las apuestas educativas orientadas a la dignificación de la experiencia escolar en contextos históricamente marginados.

## MOMENTO VI

### SOCIALIZACIÓN DE LA TEORÍA

Antes de llegar al punto de la socialización de la teoría, es importante decir que, en el presente apartado, asumo mi lugar como investigador inmerso en realidades rurales y reconozco la urgencia de otorgar un papel protagónico a la comprensión lectora anclada en el conocimiento de la historia local. Esta propuesta no surge de una mirada instrumental sobre la lectura, sino desde una visión crítica y situada que reivindica la dimensión cultural, afectiva y territorial del acto de leer. En este enfoque, la lectura deja de ser una destreza aislada, enfocada únicamente en la decodificación de signos escritos, para convertirse en una experiencia interpretativa enraizada en los saberes del lugar y las vivencias de quienes lo habitan.

Desde esta perspectiva, el texto no es ajeno ni distante, sino que se entreteje con las voces, recuerdos, símbolos y prácticas que circulan en la comunidad. Cuando los estudiantes rurales se encuentran con narrativas que reflejan su paisaje, su lengua, su memoria colectiva y las historias que han escuchado en sus casas y veredas, se produce un encuentro significativo entre lo leído y lo vivido. Esta conexión potencia el sentido de la lectura, al tiempo que fortalece el vínculo identitario y el reconocimiento del territorio como fuente legítima de saber.

De este modo, la comprensión lectora adquiere un carácter transformador: no solo permite acceder a la información contenida en los textos, sino que invita a reconstruir significados desde una perspectiva propia, anclada en el contexto inmediato. Leer, entonces, se convierte en un acto de apropiación crítica del mundo, donde la escuela deja de imponer referentes lejanos y empieza a dialogar con los saberes locales como punto de partida legítimo para el aprendizaje. Esta estrategia, además de reforzar los procesos lectores, abre caminos hacia la valoración cultural, el fortalecimiento de la identidad y el desarrollo del pensamiento crítico.

En síntesis, incorporar la historia local como mediación pedagógica en la enseñanza de la lectura no es un simple recurso didáctico, sino una apuesta por una educación más humana, pertinente y arraigada. Es leer para comprenderse, para comprender a los otros, y para darle sentido al lugar que se habita. En los contextos

rurales, donde muchas veces el currículo responde a lógicas externas y descontextualizadas, esta propuesta representa un acto de resistencia pedagógica y de dignificación del saber popular.

**Figura 14.**

***Introducción a la socialización de la teoría***



**Comentario:** socialización ante algunos integrantes de las comunidades educativas de El Castillo, la cual estuvo vinculada con el alcance de los propósitos propuestos, que en esta ocasión hubo la oportunidad que ellos conocieran el resultado de lo estudiado.

Ahora bien, el acto lector anclado en la historia local, los aprendientes no solo acceden a estructuras lingüísticas, sino también a marcos culturales, simbólicos y comunitarios que enriquecen el sentido del texto. Entonces, no responde únicamente a una lógica académica, sino a una experiencia de apropiación del saber que cobra vida en la cotidianidad, en los relatos orales, en las tradiciones y en las huellas del pasado compartido. Así, la comprensión lectora se entreteje como prácticas sociales que permiten a los estudiantes leer el mundo antes de leer la palabra.

El proceso de comprensión lectora, se desarrolla de forma simultánea y reiterativa, razón por la cual se habla de “comprensión lectora”. Estas prácticas, al estar inmersas en un entramado social e histórico, se configuran como actos culturalmente validados y vigentes en las comunidades donde se desarrollan. Mojes (2007) señala que la comprensión lectora es parte de un proceso complejo que va más allá del simple acto de

decodificar palabras. Leer implica realizar acciones y operaciones mentales, desarrollar habilidades y capacidades, y lograr una articulación armónica entre procesos psíquicos y fisiológicos. Es decir, la lectura es vista como un proceso integral que requiere condiciones cognitivas, emocionales y físicas adecuadas para garantizar su calidad.

Además, plantea que la enseñanza y el aprendizaje de la lectura deben organizarse a través de un sistema de actividades estructurado, que contemple todos los mecanismos implicados en el acto de leer. Estas actividades deben permitir el uso productivo de la lectura como herramienta para el desarrollo intelectual, moral, social y cultural de los individuos. En suma, el texto concibe la lectura y por ende la comprensión lectora como un arte necesario para el desarrollo humano, y no simplemente como una competencia académica.

En las vivencias escolares, en contextos rurales del municipio de El Castillo Meta, se constata que la comprensión lectora, en gran parte de las prácticas observadas, continúa anclada a un enfoque técnico y descontextualizado, centrado en el dominio mecánico de la decodificación textual. En estos escenarios, la lectura se aborda, predominantemente, como una habilidad instrumental desvinculada del entorno inmediato, de las emociones, de la memoria colectiva y de las prácticas culturales de los estudiantes. Se privilegia el cumplimiento de ejercicios de lectura estándar, sin que estos dialoguen con la historia local, el territorio o las vivencias cotidianas, lo cual limita la posibilidad de que los textos adquieran sentido para los aprendientes.

Lejos de fomentarse como una experiencia situada o significativa, la comprensión lectora se desarrolla, muchas veces, de forma individual, repetitiva y centrada en respuestas preestablecidas. El trabajo colaborativo es escaso o superficial, y los espacios de diálogo en torno a los textos son limitados, lo que restringe la construcción colectiva del sentido. En este marco, la lectura continúa concebida como un acto solitario, con escasa vinculación con la vida social del aula o con el intercambio entre pares.

Asimismo, se observa poca apertura hacia otras formas de lectura que trasciendan lo verbal o lo impreso. Las expresiones orales, corporales, artísticas o musicales, propias de los contextos rurales, no suelen ser incorporadas como vías legítimas de comprensión, invisibilizando así recursos culturales significativos que

podrían enriquecer la experiencia lectora. Esta ausencia de diversidad limita el desarrollo de interpretaciones más profundas y personales.

Tampoco se promueve de manera sistemática una relación afectiva con los textos; por el contrario, la lectura suele vivirse como una obligación escolar desprovista de conexión emocional o motivación interna. El uso de materiales ajenos al contexto, muchas veces desconectados de las realidades familiares o comunitarias, dificulta que los estudiantes se identifiquen con lo que leen, lo que incide negativamente en su interés y en su capacidad de comprensión.

En consecuencia, en el aula rural no siempre se evidencia que la lectura sea una herramienta para el pensamiento crítico ni para la construcción de conocimiento con sentido. En lugar de incentivar la formulación de preguntas o el cuestionamiento, predomina la reproducción de información. La comprensión lectora, en estos casos, permanece reducida al reconocimiento literal de ideas, sin alcanzar niveles más profundos de análisis o reflexión.

En síntesis, aún persisten prácticas pedagógicas que restringen la comprensión lectora a una visión reduccionista, desvinculada del contexto, poco sensible a la historia local y limitada a formatos evaluativos tradicionales. Esta situación plantea desafíos urgentes para resignificar la lectura en clave cultural, territorial y pedagógica, y así contribuir a una educación más pertinente y transformadora en los contextos rurales.

### **Fases de la socialización**

En primera instancia, se solicitó de manera formal un espacio ante la dirección académica de los establecimientos educativos vinculados al proceso investigativo, con el propósito de contar con un momento institucional y colectivo que facilitara la presentación pública de la teoría construida como resultado parcial del trabajo de investigación. Esta solicitud respondió a la necesidad de legitimar el proceso investigativo dentro de las dinámicas escolares y de favorecer la apropiación del conocimiento generado por parte de la comunidad educativa.

Una vez aprobado dicho espacio, se llevó a cabo la socialización de la propuesta teórica, en un encuentro que contó con la presencia activa del equipo docente, algunos padres de familia y estudiantes de distintos niveles escolares. Durante esta jornada, se presentaron de manera clara y participativa los fundamentos epistemológicos, las

categorías centrales, las preguntas orientadoras y los enfoques conceptuales que sustentan el constructo teórico emergente.

La socialización no solo tuvo un carácter informativo, sino que también se convirtió en un ejercicio dialógico, donde los asistentes pudieron expresar inquietudes, comentarios y reflexiones sobre el contenido presentado. Este intercambio permitió valorar la pertinencia de la teoría desde las voces de quienes viven el contexto educativo cotidianamente, abriendo posibilidades para su resignificación, fortalecimiento y aplicación.

En suma, esta fase de socialización cumplió un papel clave en la validación participativa del proceso investigativo, fortaleciendo los lazos entre investigación y práctica pedagógica, y dando paso a nuevas preguntas y caminos de exploración desde una perspectiva situada, colectiva y transformadora.

### **Conocimientos previos**

Explorar qué saben los actores educativos sobre la pedagogía situada para la comprensión lectora permite reconocer cómo conciben la relación entre lectura y contexto. Esta pedagogía plantea una alternativa a los enfoques tradicionales, al valorar el entorno, la experiencia y los saberes locales como base del aprendizaje. La pregunta guía permite identificar conocimientos, intuiciones y prácticas existentes en la escuela rural, abriendo camino hacia una enseñanza lectora más crítica, significativa y vinculada con la vida y la identidad de los estudiantes.

¿Qué saben sobre la pedagogía situada para la comprensión lectora?

Directores escolares

*“Había escuchado el término ‘pedagogía situada’, pero no lo relacionaba directamente con la lectura.”*

*“Nuestra institución ha hecho esfuerzos por trabajar con textos del entorno, pero no tenemos una claridad que respalde esa práctica.”*

Docentes

*“Yo sabía que era importante enseñar desde lo que los niños viven, pero no conozco que eso tenga un marco teórico específico.”*

*“Había trabajado con lecturas locales, como relatos campesinos o anécdotas de la comunidad, pero lo hago de manera intuitiva.”*

*“La comprensión lectora siempre la abordo desde los textos de los libros guía. No voy más allá o mejor, no uso lo que tengo a mi alrededor.”*

*Padres de familia*

*“Nosotros no sabemos que eso tiene un nombre, pero siempre hemos dicho que los niños entienden mejor cuando leen cosas que conocen, como lo que pasa en la vereda o en la finca.”*

*“Es bonito que en la escuela se hable de lo nuestro. Cuando mi hijo lee algo que tiene que ver con la comunidad, llega contento y lo comenta en la casa.”*

*Estudiantes*

*“Me gusta cuando leemos cuentos de acá o cuando la profe nos deja entrevistar a los abuelos, porque así entiendo más fácil.”*

*“Antes leía cosas que no entendía porque no sabía de qué hablaban. Pero cuando leímos una historia del río, del Ariari, que pasa cerca de la escuela, todo me pareció más claro.”*

*“Cuando leemos cosas que tienen que ver con la finca o con la vida del campo, siento que leer no es tan aburrido.”*

*Presentación de la teoría*

Se realizó la presentación de la teoría de la pedagogía situada para la comprensión lectora, en el marco de un ejercicio de socialización orientado a compartir los fundamentos conceptuales, metodológicos y prácticos del proceso investigativo. Esta presentación tuvo como propósito principal favorecer la apropiación colectiva de la teoría por parte de la comunidad educativa implicada, reconociendo la importancia del diálogo, la participación y la contextualización en los procesos de transformación pedagógica.

Para ello, se diseñaron y utilizaron láminas ilustrativas organizadas en una presentación tipo PowerPoint, a través de las cuales se expusieron de manera clara y progresiva los principales referentes teóricos, las categorías emergentes del análisis y el enfoque situado que articula la propuesta. Cada lámina fue acompañada de una explicación dialogada, que permitió establecer puentes entre la teoría y la práctica cotidiana de los actores educativos en sus respectivos territorios.

**Figura 15.**

**Socialización de la teoría**



La figura 10 recoge el momento en que se compartió públicamente la teoría construida, como parte de un ejercicio colectivo de reflexión y validación situado. Este espacio de socialización permitió recordar el proceso recorrido durante los últimos meses, caracterizado por un trabajo comprometido en el territorio y por el diálogo constante con la comunidad educativa. No se trató simplemente de una exposición de resultados, sino de una oportunidad para resignificar las experiencias vividas junto a docentes, directivos, estudiantes, familias y otros actores clave de los centros educativos involucrados.

**Comentario:** la exposición teórica de la tesis doctoral constituyó un ejercicio riguroso y crítico de fundamentación, que articuló aportes conceptuales con la experiencia investigativa situada. Se presentó como una construcción abierta y dialógica que hiló con el contexto y las prácticas observadas a lo largo del ejercicio investigativo. Esta claridad permitió comprender el sentido profundo del estudio y su potencial transformador en el ámbito educativo.

A través de este encuentro, se evidenció no solo el desarrollo conceptual alcanzado, sino también la huella emocional y pedagógica que el proceso dejó en quienes participaron. La teoría emergente cobró sentido en la voz de los presentes, en los gestos de reconocimiento, en las preguntas críticas y en las narrativas que se entrelazaron con lo investigado. Este acto de devolución no solo reafirma el carácter participativo y ético de la investigación, sino que también visibiliza la riqueza del

conocimiento que se gesta desde y con las comunidades, dando lugar a comprensiones que no podrían haberse producido fuera del contexto que las vio nacer.

**Figura 16.**

***Reflexión de la presentación de la teoría***



La presentación de la teoría fue un momento clave dentro del proceso investigativo, que no solo permitió compartir los avances conceptuales alcanzados, sino también generar una reflexión profunda sobre el camino recorrido y los significados construidos colectivamente. Más allá de exponer una propuesta teórica, el acto se convirtió en un espacio de diálogo con los actores educativos del territorio, quienes, desde sus diversas miradas, aportaron lecturas, cuestionamientos y resonancias que enriquecieron aún más el sentido de la propuesta. Esta socialización evidenció que la teoría no nace en el aislamiento académico, sino que se nutre de la vida misma, de las prácticas escolares, de la memoria comunitaria y de los relatos que habitan las aulas rurales. En ese sentido, reflexionar sobre este momento implica reconocer el valor del encuentro, la escucha activa y la validación conjunta como parte esencial de la construcción del conocimiento.

**Comentario:** las imágenes utilizadas en la exposición de la teoría emergente no solo cumplieron una función ilustrativa, sino que se convirtieron en vehículos simbólicos para visualizar la complejidad del constructo teórico. Su poder comunicativo radicó en su capacidad para conectar directamente con las realidades rurales y las experiencias vividas por los docentes, estudiantes y familias, generando una profunda reflexión pedagógica entre los asistentes para los establecimientos educativos del municipio de El Castillo.

Al estar estrechamente ligadas al contexto rural a sus paisajes, costumbres, dinámicas comunitarias y prácticas escolares cotidianas, estas imágenes despertaron un sentido de pertenencia y reconocimiento. Más que representar ideas abstractas, encarnaron saberes locales, historias comunes y desafíos compartidos, haciendo visible aquello que muchas veces permanece invisible en los discursos pedagógicos tradicionales.

Esta representación visual provocó inquietudes genuinas en los participantes, quienes, desde sus diversos roles, comenzaron a replantear concepciones sobre la enseñanza de la comprensión lectora. Se abrió un espacio fértil para la crítica constructiva y el diálogo, en el cual emergió la necesidad de construir propuestas más contextualizadas, humanizantes y situadas en la vida real de los estudiantes.

En este sentido, las imágenes no solo acompañaron la exposición, sino que se consolidaron como dispositivos pedagógicos detonadores de sentido, que contribuyeron activamente a movilizar las emociones, el pensamiento crítico y la voluntad de transformación educativa. Así, el acto de mirar se transformó en un acto de comprender, y el acto de comprender en un compromiso con la acción pedagógica consciente y transformadora.

**Figura 17.**

**Socialización de la teoría con algunos docentes de El Castillo**



**Comentario:** la socialización de la teoría, con algunos de los docentes de educación básica primaria de El Castillo, fue otro espacio valioso para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y resignificar la lectura desde el contexto rural. Este intercambio permitió reconocer el papel de la historia local en la formación de lectores críticos y fortalecer el compromiso con una educación situada, cercana a la realidad de los estudiantes.

En la socialización realizada con docentes de educación básica primaria en El Castillo, se evidenció la necesidad urgente de reconocer y valorar la lectura como práctica situada, especialmente en contextos rurales donde la historia local ofrece un terreno fértil para el aprendizaje significativo. Se hizo visible cómo, en muchos casos, se desconoce o se subestima el papel de la lectura contextualizada como medio para desarrollar la comprensión lectora desde las experiencias, los relatos y las memorias del entorno cercano.

**Opiniones posteriores**

Opiniones textuales de diferentes actores educativos (directivo, docente, padres de familia y estudiantes) tras la socialización de la teoría de la pedagogía situada para la comprensión lectora. Esto, después de haber socializado la propuesta.

Directivo escolar.

“Me parece una propuesta muy pertinente porque invita a reestructurar lo que hacemos en la escuela, leyendo desde el territorio. Es una manera de valorar lo que los niños viven y conocen.”

“La pedagogía situada nos ayuda a pensar la escuela como parte viva de la comunidad. Esta presentación nos hizo ver que no es necesario traer contenidos de afuera, cuando aquí hay tanto por contar y leer.”

#### Docentes

“Yo ya trabajaba con textos del contexto, pero no sabía que eso tenía un respaldo teórico. Ahora entiendo que lo que hago también es parte de una pedagogía situada.”

“Lo que más me llamó la atención fue que la lectura no se limita a libros, sino que también está en la vida misma de los niños, en lo que escuchan, ven y sienten. Eso me invita a cambiar mi forma de enseñar.”

“Esta teoría me hizo pensar en cómo involucrar más a las familias en las actividades de lectura, porque son parte de ese contexto que tanto influye en lo que los niños comprenden.”

#### Padres de familia

“Me gustó que se hable de la historia local. Nosotros también tenemos cuentos, vivencias y saberes que pueden ayudar a los niños a aprender a leer mejor”

“Antes pensaba que solo los libros enseñaban. Ahora veo que nuestras historias también son importantes para que los niños entiendan lo que leen.”

#### Estudiantes

“Me gustó que dijeron que lo que uno vive también se puede leer. Yo quiero escribir sobre lo que pasa en mi vereda.”

“Es chévere que podamos leer cosas de aquí, no solo de otros lugares. Así uno entiende más fácil.”

“Aprendí que leer no es solo decir palabras, sino entender lo que dicen y cómo eso tiene que ver con mi vida.”

Las opiniones recogidas antes y después de la socialización de la teoría evidencian una transformación significativa en la comprensión de los actores educativos frente a la pedagogía situada para la comprensión lectora. Inicialmente, muchos reconocían elementos del enfoque en su práctica cotidiana, pero no contaban con una

claridad conceptual que les permitiera nombrarlos o fundamentarlos. Tras la presentación, emergió una mayor conciencia sobre el valor pedagógico del contexto, la historia local y los saberes comunitarios, así como una disposición renovada para incorporar estos elementos de manera intencionada en los procesos de lectura. Esta evolución demuestra que el diálogo entre teoría y práctica no solo enriquece la formación docente, sino que fortalece el sentido de pertenencia y la apuesta por una educación más humana, crítica y arraigada al territorio.

Reflexionando, en este contexto, al presentar la propuesta la pedagogía situada para la comprensión lectora, surgieron múltiples preguntas entre los colegas y que hayan surgido, implica que ha sido de interés y que está quedando el reto en ellos de ir más allá.

Desde esta perspectiva, la comprensión lectora se enriquece cuando se alimenta de la historia local, cuando se conecta con las voces de la comunidad, con sus costumbres, sus relatos y sus vivencias. En este proceso, el rol del docente no es aplicar mecánicamente métodos tradicionales ni desecharlos por completo, sino adaptar, transformar y renovar estas prácticas para que respondan a las necesidades reales de los estudiantes de hoy. Lo tradicional no debe entenderse como obsoleto, sino como una base que puede reinventarse en clave cultural, crítica y pedagógica, al servicio de una lectura viva, contextual y significativa.

### **Consideraciones sobre la socialización**

A lo largo del estudio de la tesis doctoral, se pudo notar que existe una deuda de la educación rural con respecto a la urbana, en el caso particular de los procesos de comprensión lectora, no están garantizadas las herramientas para que este aprendizaje llegue de la mejor manera al grupo estudiantil.

Al socializar la teoría que emerge del estudio; “pedagogía situada para la comprensión lectora” se pudo notar el interés de la comunidad porque la pedagogía de enseñanza cambie para que haya resultados, destacar los aprendizajes desde la historia local, desde el contexto, la humanización, las interacciones, los saberes ancestrales, los imaginarios culturales, el reconocimiento; despierta un interés muy particular en los asistentes, pues partir de su arraigo es una situación que cobra interés.

Trabajar la comprensión lectora desde lo propio, es hacer que el estudiante se reconozca y que aprenda desde sus realidades. A lo largo de la socialización, se sintió la provocación de quienes participaron de la investigación, por abordar la teoría y que los resultados sean favorables para los escolares. Fue satisfactorio entender cómo la intención de los propósitos de estudio se entrelaza en un sentir comunitario y cómo se descubrió, desde sus realidades, que hay otras maneras de enseñar, más atractivas y que nacen del y para el interés del estudiante.

## REFERENCIAS

- Altopiedi, M. (2010). *Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: ámbitos y modalidades*.  
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20523/20000>
- Arándiga, V. (2005). *Comprensión lectora y procesos psicológicos*.  
<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/liberabit/v11n11/v11n11a07.pdf>
- Aguiar, T. (2017). *Comprensión lectora en la educación colombiana: una visión del aprendizaje en la educación básica*.  
<https://pca.edu.co/editorial/revistas/index.php/gci/article/view/119/114>
- Arándiga, V. (2005). *Comprensión lectora y procesos psicológicos*.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601107>
- Altieri, A. (2001). *¿Qué es la cultura?* <https://www.redalyc.org/pdf/844/84420403.pdf>
- Anave, E. (2023). *Constructos teóricos de la comprensión de la lectura como componente para la producción de textos escritos desde la práctica pedagógica en Venezuela. (Tesis Doctoral, UPEL Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Caracas- Venezuela)*  
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/692/620>
- Ausubel, D. (1968). *Teoría del aprendizaje significativo*.  
<https://shre.ink/x8qj>
- Aznárez, L. (S.F.) *¿Qué entendemos por lectura?*  
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/Politicasy-linguisticas/Prolee/docentes/articulos/Que%20entendemos%20por%20lectura.pdf>
- Barletta, N. (2013). *Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura: una confabulación en el contexto oficial*.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v41n1/v41n1a07.pdf>
- Barragán, N. (2019). *Hermenéutica analógica: la educación basada en la convivencia*.  
<https://www.scielo.org.mx/pdf/ierediech/v10n18/2448-8550-ierediech-10-18-193.pdf>
- Boisier, S. (2001). *Desarrollo territorial y descentralización. El desarrollo en el lugar y en las manos de la gente*.  
[https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1245798293.boisier\\_descentralizacion\\_0.pdf](https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1245798293.boisier_descentralizacion_0.pdf)

- Bruner, J. (1966). *Dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia.*  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6113906>
- Caballero, A. (2022) *Contextos de la psicología: Agustín Nieto Caballero, sus relaciones y la construcción de la pedagogía.*  
<https://studylib.es/doc/4526617/agust%C3%ADn-nieto-caballero--pensamiento-pedag%C3%B3gico-y-aportes..>
- Castrillón, A. (2016). *Leyendo a Heidegger.*  
<https://www.redalyc.org/journal/4989/498952329004/>
- Cassany, D. (2006), *Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad.*  
<https://www.redalyc.org/journal/998/99859284012/>
- Centro de investigación y docencia (2008). *Métodos cuantitativos aplicados.*  
<https://www.calameo.com/read/0062754911cfa876d405f>
- Constitución Política de la República de Colombia (1994), Artículo 67. Colombia.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88575294016>
- Coronado, J. (2020). *El diseño de la instrucción para la comprensión lectora en Educación Primaria: un estudio de caso.*  
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v45n1/2215-2644-edu-45-01-00227.pdf>
- DeMar, G. (1987). *El conductismo.*  
[https://www.academia.edu/31064460/El\\_Conductismo](https://www.academia.edu/31064460/El_Conductismo)
- De Zubiría, M. (2019). *Aportes de la lectura crítica y su necesaria influencia en el sistema educativo colombiano.*  
<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/88/88837019/88837019.pdf>
- Domínguez, E. (2022). *Modelo teórico de gestión escolar frente a los retos de la nueva ruralidad en Venezuela. (Tesis Doctoral, UPEL Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Caracas- Venezuela)*  
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/672/601>
- Echavarría, R. (2010). *El desarrollo de la identidad cultural mediante el estudio del patrimonio histórico y su vínculo con la historia local.*  
<https://www.redalyc.org/pdf/4757/475748672008.pdf>
- Educaycrea.com (2017). *¿Cómo aprende el ser humano? Teorías de aprendizaje.*  
<https://www.educaycrea.com/2017/01/como-aprende-el-ser-humanoteorias-de-aprendizaje/>

- Fernández, M. (2021). *Aspectos medulares de la investigación acción como método de la investigación social*.  
<https://pragmatikasolutions.com/consensus/index.php/consensus/article/view/76/76>
- Fundación, SURA, (2018). *Aprender, es más*.  
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17196>
- Fuster, D. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico*.  
<http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>
- Flores, A. (2021). *Recuerdo en movimiento; intervención desde la psicoterapia gestalt y el método fenomenológico*. [Documento en línea]:  
[https://www.academia.edu/49295280/RECUERDO\\_EN\\_MOVIMIENTO\\_INTERVENCION\\_DESDE\\_LA\\_PSICOTERAPIA\\_GESTALT\\_Y\\_EL\\_METODO\\_FENOMENOLOGICO](https://www.academia.edu/49295280/RECUERDO_EN_MOVIMIENTO_INTERVENCION_DESDE_LA_PSICOTERAPIA_GESTALT_Y_EL_METODO_FENOMENOLOGICO)
- Florez, D. (2012). *Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural*.  
<https://revistauls.lasalle.edu.co/files-articles/ruls/vol2012/iss57/7/fulltext.pdf>
- Garzón, S. (2025). *Concepciones del docente rural sobre la aplicación del diseño universal de aprendizaje*.  
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/2163/2052>
- Gómez, L. (2014). *Didáctica y comunicación: aportes de Habermas a la educación*.  
<https://www.redalyc.org/pdf/4772/477247213002.pdf>
- Guba y Lincoln (1994). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*.  
[https://banner9.icesi.edu.co/ic\\_contenidos\\_pdf/adjuntos/202310/202310\\_11266\\_16092.pdf](https://banner9.icesi.edu.co/ic_contenidos_pdf/adjuntos/202310/202310_11266_16092.pdf)
- Isaza, L. (2002). *Hacia una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritural*.  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/24405/19926>
- Jiménez, E. (2013). *Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas*.  
<https://revistas.uma.es/index.php/revistaSL/article/view/10943/11141>
- Leal, L. (2008). *Patrimonio cultural indígena y su reconocimiento institucional*.  
[https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S101215872008000200003](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101215872008000200003)
- León, A. (2017). *Qué es la educación*. <https://ve.scielo.org/pdf/edu/v11n39/art03.pdf>

- Lolas, F. (2024). *Humanización, humanismo, ética*.  
<https://www.scielo.cl/pdf/abioeth/v30n2/1726-569X-abioeth-30-02-175.pdf>
- Lorenzo, R. (2006). *Contribución sobre los paradigmas de investigación*.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Loreli, A. (2019). *Validación del contenido de un guion de entrevista sobre la competencia digital docente en Educación Superior*.  
<https://scielo.pt/pdf/rist/n32/n32a02.pdf>
- Manrique, P. (2023). *Modelo de gestión del conocimiento tecnológico que fundamente la participación de la familia en las prácticas pedagógicas de la educación básica primaria en Colombia*. (Tesis Doctoral, UPEL Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Caracas-Venezuela)  
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/778/696>
- Martínez, M. (1998) *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México. Trillas  
[https://www.academia.edu/29811850/Ciencia\\_y\\_Arte\\_en\\_La\\_Metodologia\\_Cualitativa\\_Martinez\\_Migueluez\\_PDF](https://www.academia.edu/29811850/Ciencia_y_Arte_en_La_Metodologia_Cualitativa_Martinez_Migueluez_PDF)
- Martínez, M. (1998). *El análisis en investigación cualitativa*.  
[https://web.ujaen.es/investiga/tics\\_tfg/pdf/cualitativa/analisis.pdf](https://web.ujaen.es/investiga/tics_tfg/pdf/cualitativa/analisis.pdf)
- Mojes, N. (2007). *Un acercamiento a los mecanismos que intervienen la lectura*.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475748657002>
- Ramírez, W. (2023). *Fluidez lectora: un estudio de los aspectos de la decodificación en básica primaria del colegio los santos Apóstoles, Cúcuta-Colombia*. (Tesis Doctoral, UPEL Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Caracas-Venezuela)  
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/721/646>
- Reina, C. (2010). *Práctica pedagógica de la lectura y formación docente*.  
<https://ve.scielo.org/pdf/p/v31n88/art02.pdf>
- Robles, B. (2011). *La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico*. <https://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v18n52/v18n52a4.pdf>
- Romero, R. (2014). *Comprensión lectora y uso de estrategias de lectura en la universidad*.  
<file:///E:/UPEL/SEMESTRES/SEMESTRE%20TRES/SEMINARIO%20I/TAREA%20III/Internacional/SI.%20TESIS%20DOCTORAL%20M%C3%89XICO.pdf>

- Pereira, L. (2024) La vida cotidiana en Maracay a través de elementos socioculturales y económicos: una mirada en el tiempo. <http://mail.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1351/1240>
- Pérez, E. (2004). *El mundo rural latinoamericano y la nueva ruralidad*. en <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105117734017.pdf>
- Piaget, J. (1950). *La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea*. [Dialnet-LaTeoriaConstructivistaDeJeanPiagetYSuSignificacio-5802932.pdf](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932)
- Salas, C y Lupita, A. (2001). *Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de vigotsky* <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025206.pdf>
- Sanz, M. (2010), *La construcción del componente cultural: enfoque comunicativo y literatura*. [https://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2006.sanz.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.sanz.pdf)
- Serna, J. (2003). *En su lugar. Una reflexión sobre la historia local y el microanálisis*. <https://www.redalyc.org/pdf/281/28100403.pdf>
- Smith, F. (1997). La lectura y su aprendizaje. <https://idoc.pub/documents/frank-smith-la-lectura-y-su-aprendizaje-d4pqoodqv6np>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de comprensión de la lectura*. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n4/17\\_04\\_Sole.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n4/17_04_Sole.pdf)
- Soler, A. (2016). *Educación Rural En Colombia: formación de maestros en entornos rurales, su trayectoria y retos*. <https://shorturl.at/isBDI>
- Soto, E. (2017). *La Escuela Rural en Colombia como escenario de implementación de TIC*. <file:///C:/Users/Ventas/Downloads/Dialnet-LaEscuelaRuralEnColombiaComoEscenarioDelImplementac-6571922.pdf>
- Trejo, E. (2009). *Soporte Informático para la investigación cualitativa: caso de los programas Atlas.ti y NVIVO*. <https://www.camjol.info/index.php/PDAC/article/view/309/236>
- UPEL. (2022). *Manual UPEL*. <https://www.studocu.com/co/document/universidad-de-la-amazonia/idioma-extranjero-ii/manual-upel-octubre-2022/49036488>
- Vergara, G. (2022). *Estrategias didácticas desde la perspectiva psicogenética de Emilia Ferreiro para la enseñanza de la escritura*. <https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/assensus/article/view/2739/4770>

- Vergara, M. (2023). *Constructos teóricos para la integración didáctica de las tecnologías de la comunicación e información (tic) en educación primaria.*  
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/737/662>
- Vanegas, A. (2007). *Democracia universitaria.*  
<https://ve.scielo.org/pdf/edu/v11n39/art03.pdf>
- Vanegas, A. (2007). *Democracia universitaria.*  
<https://ve.scielo.org/pdf/edu/v11n39/art03.pdf>
- Viñao, A. (2002). *¿Hacia el fin de los sistemas educativos?*  
<https://es.scribd.com/document/500756722/Vinao-2002-Sistemas-educativos-culturas-escolares-y-reformas>
- Vygotsky (1978) *Vygotsky: enfoque sociocultural.*  
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>

## ANEXOS

**Tema de Investigación:** Generar un constructo teórico sobre el proceso de aprendizaje de la comprensión de la lectura fundamentado en el conocimiento de la historia local en contextos rurales, desde una visión de las prácticas pedagógicas innovadoras.

**Perfil del Entrevistado:** madre de familia de estudiante de básica primaria en una escuela rural.

**Objetivo de la Entrevista:** Conocer la perspectiva del docente sobre la enseñanza de la comprensión lectora, la relación de esta con la historia local y las estrategias pedagógicas innovadoras que se implementan o podrían implementarse en el contexto rural.

### Guion de la entrevista

#### 1. Introducción y contextualización

- Buenos días/tardes. Muchas gracias por su tiempo. Me interesa conocer su experiencia y opinión sobre cómo los niños y niñas aprenden a comprender lo que leen y cómo el conocimiento de la historia local puede contribuir a este proceso.
- Para empezar, ¿podría contarme un poco sobre su trayectoria docente y su experiencia en la enseñanza en este contexto rural?
- ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta en la enseñanza de la comprensión lectora en su escuela?

### Sección 1: Percepción sobre la comprensión lectora

1. ¿Cómo considera el desempeño de su hija en la lectura y comprensión de textos?
2. ¿Qué importancia cree que tiene la comprensión lectora en el aprendizaje general de los niños?
3. ¿Cuáles cree que son las principales dificultades que enfrentan los niños en la comunidad para desarrollar una buena comprensión lectora?
4. ¿De qué manera apoya el proceso de lectura de su hijo/a en casa?
5. ¿Considera que los libros y materiales educativos que tienen sus hijos reflejan su realidad y contexto?

### Sección 2: Historia local y aprendizaje

6. ¿Ha notado si su hija aprende sobre la historia de la comunidad en la escuela? ¿De qué manera?

7. ¿Qué temas de la historia local le gustaría que se enseñaran en la escuela?

8. ¿Cree que conocer la historia de la comunidad puede mejorar la comprensión lectora de los niños? ¿Por qué?

### Sección 3: Prácticas pedagógicas innovadoras

9. ¿Ha notado alguna estrategia novedosa que los docentes estén implementando para enseñar lectura y comprensión de textos?

10. ¿Cómo percibe el uso de materiales como cuentos, relatos orales, historias locales o juegos en el aprendizaje de la lectura?

11. ¿Qué tan importante considera que es la participación de la comunidad en la enseñanza de la historia local?

12. ¿Le gustaría involucrarse en actividades escolares que ayuden a los niños a aprender sobre la historia de la comunidad? ¿De qué manera?

**Cierre:**

13 ¿Quiere agregar algo más sobre el tema?

Agradezco su tiempo y colaboración en esta entrevista. Su opinión es muy valiosa para comprender cómo mejorar la educación en nuestra comunidad.

## **Entrevista en profundidad**

**Tema de Investigación:** Generar un constructo teórico sobre el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora fundamentado en el conocimiento de la historia local en contextos rurales, desde una visión de las prácticas pedagógicas innovadoras.

**Perfil del Entrevistado:** directora de un CE rural de básica primaria.

**Propósito de la Entrevista:** Conocer la perspectiva del docente sobre la enseñanza de la comprensión lectora, la relación de esta con la historia local y las estrategias pedagógicas innovadoras que se implementan o podrían implementarse en el contexto rural.

### **Guion de la entrevista**

#### **2. Introducción y contextualización**

- Buenos días/tardes. Muchas gracias por su tiempo. Me interesa conocer su experiencia y opinión sobre cómo los niños y niñas aprenden a comprender lo que leen y cómo el conocimiento de la historia local puede contribuir a este proceso.
- Para empezar, ¿podría contarme un poco sobre su trayectoria docente y su experiencia en la enseñanza en este contexto rural?
- ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta en la enseñanza de la comprensión lectora en su escuela?

#### **Sección 1: Percepción sobre la comprensión lectora**

1. ¿Cuál es su visión sobre el nivel de comprensión lectora de los estudiantes en su Centro Educativo?
2. ¿Cuáles considera que son los principales retos que enfrentan los estudiantes en el desarrollo de la comprensión lectora?
3. ¿Qué estrategias se han implementado en el establecimiento educativo para fortalecer la comprensión lectora?
4. ¿Cuál es el papel de la familia y la comunidad en el proceso de aprendizaje de la lectura y la comprensión de textos?
5. ¿Considera que los materiales de lectura disponibles reflejan el contexto rural y las experiencias de los estudiantes?

#### **Sección 2: Historia local y aprendizaje.**

6. ¿De qué manera se incorpora la historia local en el currículo del Centro Educativo?
7. ¿Qué beneficios observa en la enseñanza de la historia local para el desarrollo de la comprensión lectora?
8. ¿Se han desarrollado proyectos o actividades que vinculen la lectura con la historia de la comunidad? ¿Cuáles?
9. ¿Qué importancia tiene para el EE el rescate y la transmisión de la memoria histórica de la comunidad?
10. ¿Cómo podría fortalecerse la articulación entre la historia local y el aprendizaje de la lectura en la escuela?

#### **Sección 3: Prácticas pedagógicas innovadoras.**

11. ¿Qué metodologías innovadoras han implementado los docentes para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes?
12. ¿Qué tipo de materiales o recursos pedagógicos considera más efectivos para la enseñanza de la lectura en su contexto?
13. ¿Existen iniciativas que involucren a la comunidad en la enseñanza de la lectura y la historia local?

14. ¿Cómo podría fortalecerse el trabajo conjunto entre la escuela, la comunidad y otras instituciones para mejorar la comprensión lectora?

**Cierre:**

15. ¿Desea agregar algo más sobre la relación entre la comprensión lectora y la historia local en su Establecimiento Educativo?

Agradezco su tiempo y colaboración en esta entrevista. Sus respuestas serán clave para comprender cómo mejorar el aprendizaje de la lectura en contextos rurales.

## **Entrevista en Profundidad**

**Tema de Investigación:** Generar un constructo teórico sobre el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora fundamentado en el conocimiento de la historia local en contextos rurales, desde una visión de las prácticas pedagógicas innovadoras.

**Perfil del Entrevistado:** Docente de básica primaria en una escuela rural.

**Propósito de la Entrevista:** Conocer la perspectiva del docente sobre la enseñanza de la comprensión lectora, la relación de esta con la historia local y las estrategias pedagógicas innovadoras que se implementan o podrían implementarse en el contexto rural.

### **Guion de la entrevista**

#### **3. Introducción y contextualización**

- Buenos días/tardes. Muchas gracias por su tiempo. Me interesa conocer su experiencia y opinión sobre cómo los niños y niñas aprenden a comprender lo que leen y cómo el conocimiento de la historia local puede contribuir a este proceso.
- Para empezar, ¿podría contarme un poco sobre su trayectoria docente y su experiencia en la enseñanza en este contexto rural?
- ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta en la enseñanza de la comprensión lectora en su escuela?

#### **2. comprensión lectora en el contexto rural**

- ¿Cómo describiría el nivel de comprensión lectora de sus estudiantes? ¿Nota diferencias entre los grados?
- ¿Cuáles son las estrategias que más utiliza para fortalecer la comprensión lectora en el aula?
- ¿Qué tipo de textos o materiales utiliza con mayor frecuencia?
- ¿Cree que los estudiantes encuentran dificultades específicas en la lectura debido al contexto rural en el que viven? ¿Cuáles?

#### **3. Historia local como estrategia de aprendizaje**

- ¿Se trabaja la historia local dentro de la enseñanza en la escuela? ¿Cómo se aborda en el aula?
- ¿Considera que los niños y niñas se sienten motivados cuando leen o escuchan relatos sobre la historia de su comunidad? ¿Por qué?
- ¿Cómo cree que la enseñanza de la historia local puede fortalecer la comprensión lectora?
- ¿Ha notado diferencias en el aprendizaje cuando se utilizan historias locales en comparación con textos más generales o de otros contextos?

#### **4. prácticas pedagógicas innovadoras**

- ¿Ha implementado estrategias innovadoras para mejorar la comprensión lectora de sus estudiantes? ¿Cuáles?
- ¿Se han desarrollado proyectos o actividades en los que los estudiantes interactúen con la historia local? (Ejemplo: entrevistas a adultos mayores, visitas a sitios históricos, dramatizaciones, narración oral).
- ¿Qué estrategias cree que serían efectivas para conectar la historia local con la enseñanza de la lectura y la escritura?
- ¿Qué tipo de recursos considera necesarios para fortalecer este enfoque en la escuela?

### **5. Relación con la comunidad y con las familias**

- ¿Cómo perciben las familias la enseñanza de la lectura y la historia local en la escuela?
- ¿Han participado las familias o la comunidad en actividades relacionadas con la historia local y la lectura?
- ¿Cree que el vínculo entre la escuela y la comunidad puede fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes? ¿Cómo?

### **6. Desafíos y oportunidades**

- ¿Cuáles considera que son los principales retos para fortalecer la enseñanza de la comprensión lectora basada en la historia local?
- ¿Qué apoyo institucional o recursos serían necesarios para mejorar esta estrategia en la escuela?
- ¿Cómo imagina el futuro de la enseñanza de la lectura en su comunidad si se fortaleciera el vínculo con la historia local?

### **7. Reflexión y cierre**

- Para finalizar, ¿qué mensaje les daría a otros docentes sobre la importancia de la enseñanza de la historia local en el desarrollo de la comprensión lectora?
- ¿Le gustaría agregar algo más sobre este tema?

### **Despedida:**

- Muchas gracias por compartir su experiencia y conocimientos. Su testimonio es muy valioso para comprender mejor cómo mejorar el aprendizaje de la lectura en contextos rurales a través del conocimiento de la historia local.

**Tema de Investigación:** Generar un constructo teórico sobre el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora fundamentado en el conocimiento de la historia local en contextos rurales, desde una visión de las prácticas pedagógicas innovadoras.

**Perfil del Entrevistado:** estudiante de básica primaria en una escuela rural.

**propósito de la Entrevista:** Conocer la perspectiva del docente sobre la enseñanza de la comprensión lectora, la relación de esta con la historia local.

**Guion de la entrevista.**

#### **4. Introducción y contextualización.**

- Buenos días/tardes. Muchas gracias por su tiempo. Me interesa conocer su experiencia y opinión sobre cómo los niños y niñas aprenden a comprender lo que leen y cómo el conocimiento de la historia local puede contribuir a este proceso.
- Para empezar, ¿podría contarme un poco sobre su trayectoria docente y su experiencia en la enseñanza en este contexto rural?
- ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta en la enseñanza de la comprensión lectora en su escuela?

#### **Sección 1: Percepción sobre la comprensión lectora**

1. ¿Te gusta leer? ¿Por qué?
2. ¿Sientes que entiendes bien lo que lees? ¿Por qué?
3. ¿Cuáles son las partes más difíciles de la lectura para ti?
4. ¿Crees que leer bien te ayuda en otras materias? ¿Por qué?

**Sección 2: Historia local y aprendizaje** 5. ¿Has aprendido sobre la historia de tu comunidad en la escuela?

6. ¿Te gusta aprender sobre la historia de tu comunidad? ¿Por qué?
7. ¿Has hablado con tus padres o abuelos sobre la historia de tu comunidad? 8. ¿Crees que conocer la historia de tu comunidad te ayuda a comprender mejor los textos que lees? ¿Por qué?

**Sección 3: Prácticas pedagógicas innovadoras** 8. ¿Recuerdas alguna actividad divertida que hayan hecho en clase para aprender a leer mejor?

9. ¿Han usado cuentos, juegos o historias locales para enseñarte a comprender mejor los textos?

10. ¿Si pudieras cambiar algo en la forma en que te enseñan a leer, ¿qué cambiarías?

**Cierre:**

Agradecemos tu tiempo y tus respuestas. Nos ayudarán a mejorar la forma en que aprendemos en nuestra comunidad.

## Consentimientos de los informantes clave

### Consentimiento informado dirigido a directivo docente.

Apreciada directora Flor Marina Hincapié Correa.

Apreciada directora:

Me dirijo a usted respetuosamente, con la finalidad de presentarme, mi nombre es **José Ramiro Moncada Cardona**, estudiante del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela. Actualmente realizo una investigación que tiene como propósito "generar un constructo teórico sobre el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora fundamentado en el conocimiento de la historia local en contextos rurales, desde una visión de las prácticas pedagógicas innovadoras".

Usted ha sido seleccionada para participar en esta investigación. En tal sentido, requiero de su autorización para que pueda realizarle una entrevista relacionada con el estudio. Para ello, deberá llenar el espacio con sus datos y firmar si está de acuerdo en participar.

Para ello, este consentimiento tendrá las siguientes especificaciones:

Título de la propuesta: *constructo teórico sobre el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora fundamentada en el conocimiento de la historia local en contextos rurales: una visión desde las prácticas pedagógicas innovadoras.*

Garantizo la confiabilidad de sus datos. Éstos no serán vistos o utilizados por personas ajenas al estudio, tampoco para propósitos diferentes a los que establece el documento que firma.

Para su participación, se atenderá al espacio, tiempo y lugar que usted tenga a bien disponer, pues la intención es que se sienta cómoda y en función de los aportes al asunto ya citado.

Me complace saber que su participación alimentará la propuesta de investigación, con la intención de mejorar estrategias de lectoescritura que estén atentos a optimar los procesos en los estudiantes de su zona de trabajo y si usted considera pertinente retirar su participación, lo puede hacer sin ningún problema.

Nombre y Apellido: Flor Marina Hincapié Correa

Firma: 

Agradecido por su colaboración.

Atentamente  
José Ramiro Moncada Cardona.



José Ramiro Moncada Cardona  
Nombre del Investigador.

**Consentimiento Informado dirigido a docente.**

Apreciada docente: Luisa Montoya:

Me dirijo a usted respetuosamente, con la finalidad de presentarme, mi nombre es **José Ramiro Moncada Cardona**, estudiante del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela. Actualmente realizo una investigación que tiene como propósito "*generar un constructo teórico sobre el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora fundamentado en el conocimiento de la historia local en contextos rurales, desde una visión de las prácticas pedagógicas innovadoras*".

Usted ha sido seleccionada para participar en esta investigación. En tal sentido, requiero de su autorización para que pueda realizarle una entrevista relacionada con el estudio. Para ello, deberá llenar el espacio con sus datos y firmar si está de acuerdo en participar.

Para ello, este consentimiento tendrá las siguientes especificaciones:

Título de la propuesta: *constructo teórico sobre el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora fundamentada en el conocimiento de la historia local en contextos rurales: una visión desde las prácticas pedagógicas innovadoras.*

Garantizo la confiabilidad de sus datos. Éstos no serán vistos o utilizados por personas ajenas al estudio, tampoco para propósitos diferentes a los que establece el documento que firma.

Para su participación, se atenderá al espacio, tiempo y lugar que usted tenga a bien disponer, pues la intención es que se sienta cómoda y en función de los aportes al asunto ya citado.

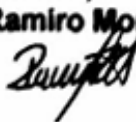
Me complace saber que su participación alimentará la propuesta de investigación, con la intención de mejorar estrategias de lectoescritura que estén atentos a optimar los procesos en los estudiantes de su zona de trabajo y si usted considera pertinente retirar su participación, lo puede hacer sin ningún problema.

Nombre y Apellido: Luisa Leiva Montoya

Firma: Luisa Leiva Montoya.

Agradecido por su colaboración.

Atentamente,  
**José Ramiro Moncada Cardona.**



José Ramiro Moncada Cardona  
Nombre del Investigador.

**Consentimiento informado dirigido madre de familia.**

Apreciada madre de familia: Alba Lucía Leitón.

Me dirijo a usted respetuosamente, con la finalidad de presentarme, mi nombre es **José Ramiro Moncada Cardona**, estudiante del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela. Actualmente realizo una investigación que tiene como propósito *"generar un constructo teórico sobre el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora fundamentado en el conocimiento de la historia local en contextos rurales, desde una visión de las prácticas pedagógicas innovadoras"*.

Usted ha sido seleccionada para participar en esta investigación. En tal sentido, requiero de su autorización para que pueda realizarle una entrevista relacionada con el estudio. Para ello, deberá llenar el espacio con sus datos y firmar si está de acuerdo en participar.

Para ello, este consentimiento tendrá las siguientes especificaciones:

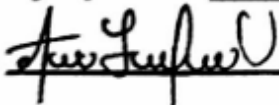
Título de la propuesta: *constructo teórico sobre el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora fundamentada en el conocimiento de la historia local en contextos rurales: una visión desde las prácticas pedagógicas innovadoras.*

Garantizo la confiabilidad de sus datos. Éstos no serán vistos o utilizados por personas ajenas al estudio, tampoco para propósitos diferentes a los que establece el documento que firma.

Para su participación, se atenderá al espacio, tiempo y lugar que usted tenga a bien disponer, pues la intención es que se sienta cómoda y en función de los aportes al asunto ya citado.

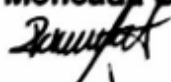
Me complace saber que su participación alimentará la propuesta de investigación, con la intención de mejorar estrategias de lectoescritura que estén atentos a optimar los procesos en los estudiantes de su zona de trabajo y si usted considera pertinente retirar su participación, lo puede hacer sin ningún problema.

Nombre y Apellido: Alba Lucía Leitón Orueña

Firma: 

Agradecido por su colaboración.

Atentamente,  
**José Ramiro Moncada Cardona.**

  
José Ramiro Moncada Cardona.  
Nombre del Investigador.

**Consentimiento informado dirigido a estudiante, acudido por la madre de familia.**

Apreciado estudiante: Anderson Castillo Montaña, acudiente, Erika Montaña Velásquez.

Me dirijo a usted respetuosamente, con la finalidad de presentarme, mi nombre es **José Ramiro Moncada Cardona**, estudiante del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela. Actualmente realizo una investigación que tiene como propósito "*generar un constructo teórico sobre el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora fundamentado en el conocimiento de la historia local en contextos rurales, desde una visión de las prácticas pedagógicas innovadoras*".

Usted ha sido seleccionado para participar en esta investigación. En tal sentido, requiero de su autorización para que pueda realizarle una entrevista relacionada con el estudio. Para ello, deberá llenar el espacio con sus datos y firmar si está de acuerdo en participar.

Para ello, este consentimiento tendrá las siguientes especificaciones:

Título de la propuesta: *constructo teórico sobre el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora fundamentada en el conocimiento de la historia local en contextos rurales: una visión desde las prácticas pedagógicas innovadoras.*

Garantizo la confiabilidad de sus datos. Éstos no serán vistos o utilizados por personas ajenas al estudio, tampoco para propósitos diferentes a los que establece el documento que firma.

Para su participación, se atenderá al espacio, tiempo y lugar que usted tenga a bien disponer, pues la intención es que se sienta cómoda y en función de los aportes al asunto ya citado.

Me complace saber que su participación alimentará la propuesta de investigación, con la intención de mejorar estrategias de lectoescritura que estén atentos a optimar los procesos en los estudiantes de su zona de trabajo y si usted considera pertinente retirar su participación, lo puede hacer sin ningún problema.

Nombre y Apellido acudiente: Erika Johana Montaña

Firma acudiente: Erika Johana Montaña

Agradecido por su colaboración.

Atentamente,  
**José Ramiro Moncada Cardona.**



José Ramiro Moncada Cardona  
Nombre del Investigador.

**Reflexiones de la socialización**  
**Directora escolar**

1. - Había escuchado el término "pedagogía situada" pero no la relacionaba directamente con la lectura.

- Nuestra institución ha hecho esfuerzos para trabajar con textos del entorno, pero no tenemos una claridad que respalde esa práctica.

2. - Me parece una propuesta muy pertinente porque invita a reestructurar lo que hacemos en la escuela, leyendo desde el territorio. Es una manera de valorar lo que los niños viven y conocen.

- La pedagogía situada nos ayuda a pensar la escuela como parte viva de la comunidad. Esta presentación nos hizo ver que no es necesario traer contenidos de afuera, cuando aquí hay tanto por contar y leer.

¿Qué saben sobre la pedagogía situada, para la comprensión lectora?

Tenia entendido que es muy importante enseñar desde las vivencias que tienen los niños, ya que estamos generando espacios significativos para ellos, es algo que se hace desde el experimentar lecturas gratificantes y que lleven un plus para ellos, pero no tenía conocimiento de que hay un marco teórico específico.

Siempre se trabaja con lecturas del entorno, como relatos, cuentos campesinos, anécdotas entre muchos más, ya que son textos muy llamativos para ellos y siempre que se trabaja con estos temas ellos muestran un interés, es algo que se hace de manera intuitiva.

Teniendo en cuenta que la comprensión lectora siempre la abordo desde los textos de los libros, ya que es con el material que se cuenta, pero me gustaría utilizar más el entorno ya que es algo enriquecedor para los niños.

## Padre de familia

1.- Nosotros no sabemos que eso tiene un nombre, pero siempre hemos dicho que los niños entienden mejor cuando leen cosas que conocen, como lo que pasa en la vereda o en la finca.

- Es bonito que en la escuela se hable de lo nuestro. Cuando mi hijo lee algo que tiene que ver con la comunidad llega contento y lo comenta en casa.

2.- Me gusta que se hable de la historia local. Nosotros también tenemos cuentos, vivencias y saberes que pueden ayudar a los niños a aprender a leer mejor.

- Antes pensaba que solo los libros enseñaban. Ahora veo que nuestras historias también son importantes para que los niños entiendan lo que leen.

## Estudiante

1.-Me gusta cuando leemos cuentos de acá o cuando la profe nos deja entrevistar a los abuelos, porque así entiendo más fácil.

-Antes leía cosas que no entendía porque no sabía de qué hablaban. Pero cuando leímos una historia del río, del Ariari, que pasa cerca de la escuela, todo me pareció más claro.

-Cuando leemos cosas que tienen que ver con la finca o con la vida del campo, siento que leer no es tan aburrido.

2.-Me gusto que dijieron que lo que uno vive también se puede leer. Yo quiero escribir sobre lo que pasa en mi vereda.

-Aprendí que leer no es solo decir palabras, sino de otros lugares. Así uno entiende más fácil.

-Es chévere que podamos leer cosas de aquí, sino entender lo que dicen y eso debe de alguna manera conectar con mi vida.

## SINTESIS CURRICULAR

### **José Ramiro Moncada Cardona: un educador que transforma territorios rurales a través de la lectura.**

Con más de 15 años dedicados a la enseñanza en zonas rurales del departamento del Meta, **José Ramiro Moncada Cardona** se ha consolidado como un referente en la promoción de la lectura, la escritura y las prácticas pedagógicas innovadoras en contextos rurales. Su labor docente no solo se ha centrado en el aula, sino que ha trascendido hacia proyectos de impacto social y educativo que fortalecen la identidad cultural, el pensamiento crítico y la construcción de paz en comunidades históricamente marginadas.

Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental por la Corporación Universitaria del Caribe – CECAR (2017), Moncada continuó su formación con una Maestría en Educación en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, finalizada en 2022. Actualmente cursa estudios de Doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela, donde desarrolló una tesis que refleja su compromiso con la transformación de realidades locales a través de la pedagogía; “aprendizaje de la comprensión lectora desde la historia local en contextos rurales: una visión desde las prácticas pedagógicas innovadoras” su investigación se inscribe en la línea de Promoción de la lectura y escritura y busca resignificar el aprendizaje desde las memorias y saberes del territorio.

Su experiencia profesional incluye su participación como tutor del Programa Todos a Aprender en sus fases 2.0, 3.0 y la actual PTA-FI 3.0, liderado por la Secretaría de Educación del Meta, donde ha brindado acompañamiento pedagógico a escuelas rurales, fortaleciendo los procesos formativos desde una perspectiva contextualizada e incluyente. Se desempeña actualmente como docente director, impulsando procesos comunitarios y educativos integrales.


Además de su trayectoria académica y docente, José Ramiro ha liderado proyectos de investigación pedagógica y de promoción cultural, destacando por su


trabajo con la cultura llanera como herramienta didáctica, ética y estética para la convivencia y la paz. Su enfoque pedagógico, profundamente humanizante, apuesta por una escuela que dialogue con la vida, los territorios y las historias que los habitan.

Actualmente tiene un artículo publicado en la revista letras, “entre letras y campos: potenciando la comprensión de la lectura en la escuela nueva rural” con la finalidad de comprender y sistematizar los aportes teóricos y pedagógicos existentes sobre la comprensión lectora en contextos rurales, con el propósito de orientar prácticas educativas más pertinentes, contextualizadas y sostenibles, que fortalezcan el aprendizaje lector, reconozcan la dimensión sociocultural del territorio y contribuyan a una educación básica rural más equitativa y de calidad.

Contacto:

 [josemoncada0711@gmail.com](mailto:josemoncada0711@gmail.com)

 3144561571

 C.C. 86.013.220

ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0001-8200-2517>

## Síntesis Curricular Tutora

### **Dra. Ginete Belsay Serrano Madera**

Licenciada en Educación Mención Lengua y Literatura (Universidad de Carabobo).  
Especialista en Materiales Educativos Impresos (Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL MÀCARO).  
Magister en Literatura Latinoamericana (Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL MARACAY).  
Doctorado en Ciencias de la Educación (Universidad Bicentenario de Aragua).  
Posdoctorado en Gerencia Educativa (UPEL MÀCARO).  
Posdoctorado en Investigación y Epistemología de la Educación (UPEL MÀCARO).

#### Experiencia Laboral

Docente de aula en primaria.  
Profesor de lengua y literatura en secundaria.  
Docente contratado en la Universidad Bicentenario de Aragua.  
Docente en la Escuela Superior de la Aviación.  
Docente de planta en el área de Lengua y Literatura de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador desde el año 2007 hasta la actualidad UPEL-MÀCARO.  
Coordinadora de la Especialización Materiales Educativos Impresos (UPEL-MÀCARO).  
Coordinador General de Posgrado (UPEL MÀCARO).  
Subdirectora de Investigación y Posgrado (UPEL MÀCARO).  
Subdirectora de Extensión (UPEL MÀCARO).

Ponencias, Cursos, Talleres y publicaciones en el área de lengua y Literatura, asimismo Jurado de tesis y Tutor en Posgrado (Especialización, Maestría y Doctorado) en el área de lengua y literatura.