



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
PROGRAMA DOCTORADO EN EDUCACION
Línea de investigación: ciencias del lenguaje y educación**



**CONSTRUCTO EPISTEMOLÓGICO DIRIGIDO A LA ENSEÑANZA DE LA
COMPRENSIÓN DE LA LECTURA BASADO EN LA METODOLOGÍA
ACTIVA EN LA ESCUELA RURAL**

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

Autor: Rivas Sánchez Anderson.

Tutora: Dra. Pérez Mariela.

Caracas, diciembre 2025



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

N° 20260134-57-356

ACTA

*Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 15 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: **Constructo epistemológico dirigido a la enseñanza de la comprensión de la lectura basado en la metodología activa en la escuela rural**, presentada por el ciudadano: **Anderson Rivas Sánchez**, titular del pasaporte N°BAO81676 del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto: **APROBADA.***

OBSERVACIONES:

El jurado, de manera unánime, destaca la relevancia académica y social de la Tesis Doctoral para el contexto de la educación rural colombiana.



Dra. Mariela Pérez
C.I. N.- 7.989.272
(Tutor)



Dra. María López
C.I. N.-11153669



Dr. Jesús Lovera
C.I. N°11153669



Dra. Diomar Vázquez
C.I. N.- 4307010



Dra. Dilcia de Rosa
C.I. N.- 4978485



Tabla de contenidos

Lista de tablas	8
Lista de figuras	9
RECONOCIMIENTO	10
RESUMEN.....	11
INTRODUCCIÓN.....	12
MOMENTO I.....	15
Aproximación al fenómeno de estudio	15
Interrogantes de la investigación:.....	25
General	25
Específicos.....	25
Justificación	26
MOMENTO II.....	28
MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	28
Antecedentes de la investigación.....	28
Antecedentes Internacionales:.....	28
Antecedentes nacionales.....	31
Bases Teóricas	35
La comprensión de la lectura	35
El Modelo interactivo de la lectura y estrategias de comprensión.....	40
Metodologías activas.....	40
Aprendizaje significativo	42
Estructura cognitiva y aprendizaje significativo.....	44
Aprendizaje significativo y subsunsores.....	45

Tipos de aprendizaje	46
Enfoque sociocultural de la lectura.....	47
Marco Conceptual.....	48
Comprensión de la lectura.....	48
Las TIC.....	50
Recurso educativo digital.....	51
Plataforma Digital.....	52
Bases legales	52
Constitución política de Colombia.	52
Ley General de Educación. (Ley 115 de 1994)	53
Estándares Básicos de Competencias (EBC)	54
Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)	55
MOMENTO III.....	57
DESPLIEGUE METODOLÓGICO	57
Paradigma de la investigación.....	57
<i>Dimensiones de la investigación</i>	<i>58</i>
<i>Tipo y diseño de la investigación.....</i>	<i>60</i>
<i>El Método de investigación.....</i>	<i>61</i>
<i>Informantes clave de la investigación.....</i>	<i>64</i>
Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	66
Procesamiento de la información	68
Criterios de rigurosidad.....	69
MOMENTO IV	73
Descripción procedimental del tratamiento de la información.....	74
Categorización y organización de las unidades de datos	75

Categoría 1. Categoría “Enseñanza de la comprensión de la lectura” (ECL)	80
Subcategorías: 1.1. Enfoques para la enseñanza de la comprensión de la lectura (EECL); 1.2. Estrategias didácticas (ESTD) 1.3. Niveles de comprensión de la lectura (NICL); 1.4. Actividades (ACTI); 1.5. Evaluación (EVAL)	82
Subcategoría 1.1 Enfoque para la enseñanza de la comprensión de la lectura.	83
Subcategoría 1.2: Estrategias didácticas empleadas.....	84
Subcategoría 1.3. Niveles de comprensión de la lectura (NICL). Subcategoría emergente de la subcategoría 1.3. Articulación entre lectura y realidad rural	89
Subcategoría 1.4. Actividades	90
Subcategoría 1.5: Evaluación de la comprensión de la lectura	96
Categoría 2. Tecnología Educativa (TED)	99
Subcategoría 2.1. Definición.....	102
Subcategoría 2.2. Función de la tecnología educativa en la enseñanza de la comprensión de la lectura.....	104
Subcategoría 2.3. Relación Docente-Estudiante.....	106
Subcategoría 2.4. Contexto institucional para la enseñanza de la comprensión de la lectura a partir de la Tecnología educativa	109
Subcategoría 2.5. Tecnología educativa como herramienta docente.....	111
Categoría 3. Principios de la Metodología Activa (PMA)	114
Subcategoría 3.2. Aprendizaje significativo.....	118
Subcategoría 3.3. Aprendizaje colaborativo	120
Subcategoría 3.4. Diversidad e inclusión	123
Subcategoría 3.5. Uso de Tecnologías	127
Hallazgos emergentes y relevancia de las subcategorías	132

Categorías Emergentes a partir de las respuestas	133
A. Limitaciones y Desafíos del Contexto Rural	133
B. Innovación y Creatividad Docente.....	134
C. Personalización y Diversificación de la Enseñanza.....	134
D. Integración de la Cultura Local en el Proceso Lector	135
E. Rol Transformacional del Docente	135
Reflexión desde los planos del constructo epistemológico.....	135
Fase reflexiva: Interpretar los principios de la metodología activa como fundamento epistemológico para el uso de la tecnología educativa en la enseñanza de la comprensión.....	142
MOMENTO V	143
Constructo epistemológico, basado en la metodología activa y el uso de la tecnología educativa para el fortalecimiento de la comprensión de la lectura en la escuela rural en el municipio de Belalcázar- Caldas.....	143
Enfoque Constructivista-Sociocultural.....	149
Lineamientos pedagógicos según cada línea estratégica.....	151
5.1 Lectura situada y significativa	151
5.2 Prácticas pedagógicas activas	152
5.3 Tecnología educativa como mediadora.....	153
5.4 Evaluación auténtica y formativa	153
5.5 Inclusión y equidad	153
5.6. Consideraciones para la implementación.....	154
MOMENTO VI	155
Una propuesta interpretada de las prácticas docentes en una institución educativa rural del municipio de Belalcázar, Caldas.....	155
6.1. Conclusiones por objetivo específico	156

6.1.1 Sobre las acciones pedagógicas de los docentes en la enseñanza de la comprensión de la lectura.....	156
6.1.2. Sobre la representación de la tecnología educativa para fortalecer la comprensión de la lectura.....	156
6.1.3. Sobre los principios de la metodología activa como fundamento epistemológico	157
6.1.4. Síntesis de la articulación con los planos del constructo epistemológico	157
Recomendaciones para los docentes rurales:	158
Recomendaciones para directivos y coordinadores académicos:	159
Recomendaciones para las secretarías de educación y entidades formadoras:	159
REFERENCIAS.....	161
ANEXOS.....	170

Lista de tablas

Tabla 1. <i>Niveles de comprensión de la lectura</i>	38
Tabla 2. Comprensión e interpretación textual grado quinto.....	55
Tabla 3. DBA grado quinto	56
Tabla 4. Codificación de los informantes clave	66
Tabla 5. Codificación de grupos en estudio para ENTREVISTAS	77
Tabla 6	79
Tabla 7 Síntesis de la categoría 1: Enseñanza de la Comprensión de la lectura ..	99
Tabla 8	113
Tabla 9 Síntesis de la categoría 3: Metodología activa en la comprensión de la lectura	131
Tabla 10 Matriz conclusiva de la Entrevista.....	137

Lista de figuras

Figura 1. Categoría 1. Enseñanza de la comprensión de la lectura (ECL)	82
Figura 2 Subcategoría 1.1 Enfoque en la enseñanza de la comprensión de la lectura	84
Figura 3. Subcategoría 1.2 Estrategias didácticas	87
Figura 4. Subcategoría 1.3. Niveles de comprensión de la lectura	89
Figura 5. Subcategoría 1.3. Niveles de comprensión de la lectura	91
Figura 6. Subcategoría 1.4. Actividades	94
Figura 7. Subcategoría 1.5. Evaluación	97
Figura 8. Categoría 2. Tecnología Educativa.....	100
Figura 9. Subcategoría 2.1. Definición de la Tecnología Educativa	103
Figura 10. Subcategoría 2.2. Función de la Tecnología Educativa en la comprensión de la lectura	105
Figura 11. Subcategoría 2.3. Función de la Tecnología Educativa en la comprensión de la lectura	107
Figura 12. Subcategoría 2.4. Contexto institucional para la enseñanza de la comprensión de la lectura a partir de la Tecnología educativa	110
Figura 13. Subcategoría 2.5. Tecnología educativa como herramienta docente	112
Figura 14. Categoría 3. Principios de la Metodología Activa	115
Figura 15. Categoría 3.1 El estudiante como protagonista del aprendizaje	116
Figura 16. Categoría 3.2. Aprendizaje Significativo	119
Figura 17. Categoría 3.3. Aprendizaje Colaborativo	121
Figura 18. Categoría 3.4. Atención a la Diversidad e inclusión	124
Figura 19. Categoría 3.5. Uso de Tecnologías en la Metodología Activa	128
Figura 20. Nube de palabras clave de subcategorías emergentes	133

RECONOCIMIENTO

A lo largo del camino recorrido en esta investigación doctoral, he contado con el apoyo invaluable de personas e instituciones que han sido fundamentales para la culminación de este proyecto. A todos ellos, mi más profundo agradecimiento.

En primer lugar, expreso mi sincera gratitud a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) por ser el espacio formativo que me permitió crecer como investigadora, por brindarme las herramientas necesarias para desarrollar esta propuesta y por su compromiso con la educación transformadora.

A mi tutora, Dra. Mariela Pérez, gracias por su guía, dedicación, paciencia y por orientarme con firmeza y claridad en cada etapa del proceso. Su acompañamiento fue clave para consolidar el enfoque epistemológico y metodológico de esta tesis.

A mi familia, mi pilar incondicional, le agradezco el amor, la comprensión y el aliento constante. Sin su apoyo emocional y espiritual, este logro no habría sido posible.

A mis compañeros y compañeras de estudio, gracias por compartir dudas, aprendizajes, lecturas y esperanzas. Su compañía en este recorrido enriqueció mi experiencia académica y personal.

A las comunidades escolares rurales que formaron parte de este proceso, especialmente a los docentes y estudiantes que participaron con entusiasmo y compromiso, gracias por permitirme aprender con ustedes y por inspirar el sentido transformador de esta propuesta.

Finalmente, agradezco a la vida, a la fe y a cada desafío superado, que me impulsaron a seguir adelante con convicción y pasión por la educación.



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**CONSTRUCTO EPISTEMOLÓGICO DIRIGIDO A LA ENSEÑANZA DE LA
COMPRESIÓN DE LA LECTURA BASADO EN LA METODOLOGÍA ACTIVA
EN LA ESCUELA RURAL**

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

Autor: Anderson Rivas Sánchez.

Tutora: Dra. Mariela Pérez

Fecha: enero 2026

RESUMEN

Esta investigación aborda la enseñanza de la comprensión de la lectura en el contexto de la escuela rural, con el propósito de construir un constructo epistemológico fundamentado en metodologías activas y en el uso de tecnologías educativas, orientado al fortalecimiento de la comprensión de la lectura en instituciones educativas rurales del municipio de Belalcázar, Caldas. Las metodologías activas propuestas buscan promover un aprendizaje significativo, participativo y centrado en el estudiante, con énfasis en el desarrollo de habilidades críticas, reflexivas y autónomas. El marco teórico se sustenta en las perspectivas filosóficas de Glaser y Strauss (1967), Palacios Rodríguez (2021) y Corbin (2002), quienes aportan una comprensión profunda de la experiencia de lectura desde la Teoría Fundamentada. Desde el punto de vista metodológico, la investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, con el método comparativo constante como herramienta analítica principal. Se adopta una perspectiva desde la teoría fundamentada, y conferir carácter dinámico y flexible para comprender procesos sociales y educativos. Además de generar conocimiento nuevo y pertinente, especialmente en investigaciones que buscan comprender fenómenos pedagógicos desde la voz de los actores. Como conclusión, la investigación evidencia que la integración de metodologías activas y tecnologías educativas en el contexto rural favorece el fortalecimiento de la comprensión de la lectura, al propiciar prácticas pedagógicas más significativas, contextualizadas y participativas. El constructo epistemológico elaborado aporta orientaciones teóricas y metodológicas que pueden contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza de la lectura en escuelas rurales.

Palabras clave: comprensión de la lectura; escuela rural; metodologías activas; tecnología educativa; teoría fundamentada; epistemología educativa

INTRODUCCIÓN

La comprensión de la lectura es el proceso mediante el cual el lector no sólo comprende el propósito del texto, sino que también construye un significado en su relación personal con el mismo (Sperber y Wilson, 1994). A nivel mundial, esta habilidad ha sido de gran importancia, puesto que, se reconoce que esta es una habilidad que permite alcanzar la excelencia académica, ya que, quien comprende lo que lee de manera óptima, garantiza encontrar posibles respuestas a las situaciones que se le presentan; la lectura se han implementado de manera permanente en pro de que los ciudadanos del mundo sean mejores en sus procesos de aprendizaje aplicable en cualquier área de formación, situaciones y contextos cotidianos.

En el contexto colombiano, los resultados de las pruebas internas aplicadas en los últimos años por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ponen en evidencia que una de las principales dificultades del sistema educativo corresponde a las limitaciones en la comprensión en lectura. Dicho aspecto resulta determinante en el desempeño académico de los estudiantes, dado que la comprensión de la lectura constituye un pilar fundamental para el desarrollo de competencias. Esta problemática, vinculada al bajo nivel de comprensión en lectura, se hizo particularmente evidente en la escuela rural del municipio de Belalcázar, Caldas.

Sobre esto, Handel (2012) sostiene que la incapacidad para leer en nuestra sociedad tecnológica puede llevarnos a ser excluidos de manera social, cultural, política y económica, e incluso, a estar completamente aislados de los ámbitos cruciales en los que participa la mayoría de la sociedad actual. El autor mencionado resalta cómo las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han arraigado en todos los aspectos de la vida.

En consecuencia, uno de los principales retos de la educación contemporánea consiste en diseñar estrategias que incentiven en los estudiantes la lectura comprensiva, orientadas al fortalecimiento de los procesos lectores y a la

consolidación de un nivel superior de lectura crítica. En coherencia con este propósito, los docentes, como responsables directos de la formación de las nuevas generaciones, deben asumir el compromiso de optimizar sus prácticas pedagógicas e investigativas en el aula. Dichas prácticas no sólo amplían el panorama de acción del maestro, sino que también enriquecen su labor, contribuyen al mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y generan transformaciones significativas en el contexto social.

Con atención a esto, la presente tesis doctoral se propuso generar un constructo epistemológico, basado en la metodología activa y el uso de la tecnología educativa para el fortalecimiento de la comprensión de la lectura en la escuela rural en el municipio de Belalcázar- Caldas.

A partir de las consideraciones previamente expuestas, la tesis se organizó en los siguientes capítulos: en primer lugar, se presenta una aproximación al objeto de estudio a través de la contextualización de la problemática, la cual se analiza desde la complejidad y la función cognitiva y social inherente al proceso de comprensión de lectura en el contexto rural colombiano. Asimismo, se expone la justificación de la investigación y se formulan los objetivos generales y específicos, fundamentados en la teoría fundamentada orientada a indagar en las prácticas de aula y en las concepciones que las sustentan, dentro del marco de la enseñanza de la lectura.

El segundo momento ofrece el marco referencial que da cuenta del estado del arte, a partir de estudios asociados a la temática. En esta misma instancia, tiene lugar el marco teórico, conformado por las principales categorías que se soportan la investigación. En esta sección se desarrollan las bases teóricas y empíricas sobre la comprensión de la lectura; sus dimensiones y dificultades.

En relación con el tercer momento, este corresponde a la exposición del apartado metodológico, en el cual se detallan los componentes procedimentales y técnicos previstos para el desarrollo de la investigación. Dichos componentes se estructuran de acuerdo con el enfoque y el método considerados más pertinentes para alcanzar los propósitos planteados: el enfoque cualitativo y la teoría fundamentada. Asimismo, se definen los criterios para la selección de los

informantes, junto con las técnicas de recolección y análisis de la información, y los mecanismos diseñados para asegurar la mayor rigurosidad en el desarrollo del proceso investigativo. Todo esto se sustenta en la experiencia consolidada y validada dentro del enfoque cualitativo, el cual ofrece las orientaciones necesarias para guiar el trabajo de investigación.

En el cuarto momento se realizó una interpretación de las respuestas que los informantes proporcionaron. Dicho, con el propósito de explicar el proceso de cómo se comprende y aborda la lectura en relación con los textos digitales informales. A partir de la teoría Fundamentada como eje referencial para la comprensión de cómo se forma multimodal en la contemporaneidad socioeconómica. De esta forma, este momento del estudio permitió obtener resultados concretos y particulares, que no sólo ayudaron a la comprensión de la realidad investigada, sino que también posibilitaron la construcción de referentes orientadores, sistematizados posteriormente en la siguiente etapa.

Por último, en el quinto momento se desarrollaron aproximaciones teóricas que, en un primer momento, ofrecen una representación argumentada y epistemológicamente fundamentada de la comprensión de la lectura dentro del contexto investigado. En conclusión, esta comprensión permitió identificar las necesidades actuales vinculadas con la naturaleza de la comprensión de la lectura en el contexto rural, estrategias activas y recursos para el aprendizaje, valores y fines de la enseñanza en lectura y valores y fines de la enseñanza de lectura.

Todo esto contribuye con fomentar el diálogo, la participación activa y la gestión equitativa de oportunidades. Con base en lo desarrollado hasta aquí, se invita al lector a prestar especial atención a los contenidos siguientes, con el fin de que sus aportes contribuyan en consolidar una comprensión más precisa de la realidad estudiada y, a partir de ello, se puedan tomar decisiones fundamentadas sobre las oportunidades que esta investigación plantea. Por último, se presentan los hallazgos y reflexiones de la investigación.

MOMENTO I

Aproximación al fenómeno de estudio

Cuando el niño o niña inicia la etapa de aprendizaje dirigido en el contexto escolar, se espera que logre avanzar en la socialización mediante el uso adecuado del lenguaje y de habilidades perceptivo-motrices. Dentro de estos aprendizajes fundamentales se encuentra la competencia en lectura, considerada como una herramienta esencial para interpretar el mundo, construir significado y participar activamente en la vida académica y social (Bueno y Alcántara, 2021). No obstante, la lectura no puede ser reducida a la simple decodificación de signos lingüísticos; se trata de una estrategia intelectual compleja que involucra procesos de pensamiento lógico, habilidades metacognitivas y competencias interpretativas.

En este sentido, leer implica establecer un diálogo reflexivo entre el lector y el texto, en el que se movilizan saberes previos, se interpretan sentidos y se construyen nuevas comprensiones. Esta concepción de la lectura exige el desarrollo de habilidades de comprensión a distintos niveles: literal, inferencial y crítico, tal como lo plantean Cassany (2003) y Solé (1992). La comprensión de la lectura, entonces, se convierte en el eje fundamental para todo proceso educativo, ya que condiciona el acceso al conocimiento en todas las áreas del currículo.

Sin embargo, diversos estudios y evaluaciones ponen en evidencia que gran parte de los estudiantes colombianos, especialmente en contextos rurales, no logran superar el nivel literal de comprensión. De acuerdo con los resultados de las pruebas nacionales "Evaluar para Avanzar" del Ministerio de Educación Nacional (MEN), cerca del 70% de los estudiantes presentan dificultades para identificar inferencias, establecer relaciones semánticas o argumentar con base en los textos leídos. Esta situación revela una debilidad estructural que afecta no sólo el desempeño académico inmediato, sino también las posibilidades de desarrollo integral de los estudiantes.

A nivel nacional, el Programa Todos a Aprender (PTA), promovido por el MEN desde el año 2012, ha buscado brindar acompañamiento pedagógico a docentes en zonas vulnerables, con énfasis en mejorar los procesos de lectura y

escritura. Este programa reconoce la lectura como una práctica sociocultural que debe ser estimulada desde la infancia, y ha generado importantes aportes en cuanto al diseño de secuencias didácticas, mediaciones pedagógicas y uso de recursos didácticos. Sin embargo, en muchos casos, estos esfuerzos no han sido suficientes para revertir las brechas entre la educación rural y urbana.

En la actualidad, las escuelas rurales enfrentan múltiples desafíos que dificultan el desarrollo de una lectura comprensiva: condiciones materiales precarias, escaso acceso a tecnologías, falta de bibliotecas escolares, baja formación docente en metodologías activas y un currículo rígido que no siempre responde a las necesidades del contexto. Además, como advierten García et al. (2017), el uso de dispositivos tecnológicos por parte de los estudiantes tiende a estar orientado al entretenimiento, más que al aprendizaje, lo que representa una oportunidad desaprovechada para articular la tecnología con procesos formativos significativos.

Particularmente en el municipio de Belalcázar, Caldas, ha puesto en evidencia que, a pesar de la existencia de planes lectores institucionales y de materiales pedagógicos ofrecidos por el MEN, persisten serias dificultades en la comprensión de la lectura. Muchos estudiantes no perciben la lectura como una actividad interesante o relevante, lo que se refleja en bajos niveles de motivación y escasa participación en actividades de lecturas. Esto se relaciona con varios factores: falta de estrategias en lecturas adecuadas, ausencia de formación docente especializada, escasez de recursos didácticos adaptados al contexto y débil articulación entre lectura y vida cotidiana.

Por ello, resulta urgente replantear las prácticas pedagógicas desde una perspectiva más crítica, situada y dialógica. Es necesario superar enfoques mecanicistas de la lectura, centrados únicamente en la literalidad, para avanzar hacia propuestas que fomenten la lectura crítica, reflexiva e interpretativa. La teoría fundamentada ofrece un marco teórico potente para comprender la lectura como una experiencia personal, cargada de sentido y mediada por la historia, el lenguaje y la cultura del lector.

Además, el desarrollo de competencias en lectura en el siglo XXI no puede desligarse de los entornos digitales. Los estudiantes actuales deben aprender a interpretar tanto textos impresos como digitales, lo que implica nuevas habilidades cognitivas, estrategias de navegación, evaluación de fuentes y construcción de sentido multimodal. En este contexto, la tecnología educativa puede convertirse en una aliada clave si se integra de manera pedagógica, intencionada y contextualizada. La educación multimodal, entendida como la articulación de dinámicas presenciales, virtuales y mediadas por tecnologías, ha incrementado las exigencias pedagógicas al introducir nuevas variables en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este cambio no sólo representa una evolución metodológica, sino que implica una transformación profunda de la estructura del aula convencional, donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ya no funcionan como simples herramientas complementarias, sino como elementos centrales que reconfiguran la experiencia educativa, incluso en contextos predominantemente presenciales.

Sin embargo, lograr una incorporación efectiva de las TIC en ambientes presenciales aún representa un reto significativo, especialmente cuando se utilizan bajo enfoques tradicionales centrados en la figura del docente. Como advierten Fernández y Cárdenas (2011), en muchos entornos educativos persisten metodologías donde el pizarrón y el marcador siguen siendo predominantes, lo cual restringe la participación estudiantil y mantiene una comunicación vertical que reduce la interacción a un monólogo.

Este enfoque pedagógico, todavía habitual en distintas instituciones, dificulta la construcción de habilidades complejas como la comprensión de la lectura, especialmente cuando se pretende desarrollarla a partir de contenidos digitales, cada vez más presentes en la vida diaria de los estudiantes. Desde una óptica experiencial, el tránsito hacia modelos pedagógicos multimodales ha generado tensiones entre la presencialidad enriquecida con mediaciones virtuales y las limitaciones tecnológicas existentes en numerosas escuelas rurales.

En regiones como Caldas, las dificultades en el acceso a infraestructura tecnológica, la escasez de dispositivos electrónicos y las fallas recurrentes en la conectividad representan barreras significativas. Esta situación obstaculiza seriamente la utilización de recursos digitales en el desarrollo de habilidades de lectura, debido a la limitada disponibilidad de textos digitales y a la imposibilidad de brindar una mediación pedagógica adecuada. Adicionalmente, la sobrecarga de tareas escolares compartidas por varios hermanos con acceso a un único dispositivo y la deficiente conectividad dentro y fuera de las instituciones, agravada por la crisis pandémica, han acentuado lo que se conoce como la “primera brecha digital” Fernández y Cárdenas (2011).

Esta brecha refleja la ausencia o limitación de infraestructura tecnológica capaz de sustentar una experiencia educativa rica y diversa en modalidades de aprendizaje. Estos factores han intensificado las desigualdades entre estudiantes urbanos y rurales, amplia una segmentación educativa que repercute directamente en la calidad de los aprendizajes. En particular, la comprensión en lectura se ve comprometida por la falta de recursos tecnológicos que faciliten el uso significativo de herramientas digitales, las cuales podrían enriquecer la interacción con los textos y fomentar un enfoque de lectura más activo y profundo.

Una problemática adicional surge del uso masivo de textos digitales informales, los cuales, por sus características de fragmentación, inmediatez y lenguaje coloquial, han introducido nuevas formas discursivas que dificultan el desarrollo de competencias asociadas a la lectura profunda y reflexiva. Según Balderas, Almaraz y Ramírez (2017), la baja motivación hacia la lectura ha generado deficiencias en la comprensión, entendida muchas veces como un acto mecánico y superficial, sin llegar a niveles de análisis crítico o inferencial.

A esta complejidad se suman factores políticos y económicos que determinan las posibilidades reales de acceder a una educación de calidad. La falta de inversión en conectividad e infraestructura digital en zonas rurales, como ocurre en Belalcázar reduce las capacidades individuales para enfrentar los desafíos que implica leer en entornos digitales. En consecuencia, el contexto sociocultural influye en la manera en que los estudiantes se relacionan con los

textos, lo que afecta directamente su habilidad para desarrollar una comprensión de lectura significativa.

Un referente específico que se quiere destacar aquí es la lectura. Si bien puede ser considerada por Cassany (1998) como una de las habilidades receptivas más importantes para promover el desarrollo total del ser humano, también se convierte en la posibilidad de abrir paso al paradigma de la complejidad, al permitir a cada persona gestionar el conocimiento de manera individual, inédita e irreplicable. Desde esta perspectiva, la lectura se adapta a los intereses personales y se vincula con las múltiples dimensiones que constituyen la formación integral del ser humano. Esta competencia se convierte en una herramienta esencial para el desenvolvimiento sólido y trascendental del individuo, en sintonía con las exigencias contemporáneas, al influir en emociones, procesos racionales críticos y en la configuración de una verdad auténtica.

Sin embargo, es importante señalar que el acto de leer no garantiza por sí mismo este nivel de desarrollo. Se requiere de un proceso de atención, preparación y formación del lector, que permita activar y adiestrar sus capacidades mentales para gestionar conocimiento nuevo, transformar estructuras cognitivas, criticar discursos impuestos y reorientar prácticas, especialmente en la educación media, donde el desarrollo intelectual del estudiante permite afrontar mayores niveles de complejidad. La lectura, en este sentido, debe ir acompañada de procesos de comprensión profunda que responda a las necesidades fundamentales del ser humano.

Desde la perspectiva fundamentalista la comprensión es un acto de encuentro con la alteridad, en el que el lector reconstruye los horizontes históricos del texto y negocia sus significados desde su propia situación. Esta interacción con el texto promueve el diálogo interior y exterior, facilita el desarrollo holístico del ser humano y la formación de una verdad significativa y transformadora. Por ello, la comprensión de la lectura no se limita a un área del conocimiento, sino que atraviesa todas las disciplinas y contextos y favorece la construcción de aprendizajes integrales.

En este marco, la comprensión de la lectura se erige como una vía para preparar a los estudiantes para enfrentar la alteridad en su vida escolar y cotidiana, lo que propicia el desarrollo de competencias necesarias para el desenvolvimiento sociocultural. Chomsky (1989) respalda esta visión al considerar que las redes neurológicas implicadas en el lenguaje pueden ser transformadas en aprendizajes y autorregulaciones que, a su vez, consolidan competencias gramaticales, sociolingüísticas y estratégicas.

Por consiguiente, la comprensión en lectura no debe verse como una práctica escolar aislada, sino como una oportunidad para enriquecer la vida cotidiana, consolidar virtudes humanas y afrontar las exigencias del entorno desde una perspectiva multidimensional. En este sentido, Morin (1999) resalta la necesidad de consolidar los bucles Individuo: Sociedad, Especie, Cerebro, Mente, Cultura y Razón, Afecto, Impulso, los cuales pueden ser gestionados a través de prácticas de lectura comprensiva que propicien la reflexión, el autoconocimiento y la interacción crítica con el contexto.

Así, la comprensión en lectura contribuye con el desarrollo cognitivo, social y emocional del estudiante, favorece un diálogo entre el mundo interior y exterior, entre las ideas y las realidades. De acuerdo con la perspectiva de Ausubel (1983), el aprendizaje significativo se configura cuando el estudiante logra establecer conexiones entre los nuevos saberes y los conocimientos previamente adquiridos, lo que supone un interés genuino por aprender. En este sentido, se reconoce la necesidad de diseñar propuestas educativas que respondan a las exigencias contemporáneas, de manera que el estudiante pueda otorgar sentido a sus experiencias de lectura y aprendizaje, convirtiéndolas en procesos más profundos y perdurable

Cassany (2001) añade que la comprensión de la lectura es una construcción activa del significado, mediada por los conocimientos previos y el contexto del lector. Esto implica que cada lectura es única, que los significados cambian con el tiempo y que la comprensión no es estática, ni uniforme. Por ello, esta habilidad trasciende la técnica y se convierte en un proceso neurolingüística,

cognitivo y psíquico que permite a la persona ubicarse críticamente en su entorno y responder de manera asertiva a la alteridad.

En la actualidad, los textos digitales informales representan un nuevo escenario para el ejercicio de la comprensión de lectura. Las tecnologías digitales han transformado los modos de comunicación y aprendizaje, lo que ha desplazado los formatos analógicos y exigen nuevas habilidades de lectura multimodal. Márquez y Quezada (2016) destacan que los textos han evolucionado hacia sistemas digitales que dominan los ámbitos personales, académicos y profesionales. En este contexto, aprender a leer implica comprender las múltiples voces, símbolos y códigos de un mundo globalizado y diverso.

La lectura digital, por tanto, exige del lector una capacidad crítica y flexible para adaptarse a diferentes formatos, lenguajes y propósitos comunicativos. Esta transformación obliga a los docentes a incorporar textos digitales informales en sus prácticas pedagógicas, como recursos válidos para el desarrollo de competencias en lecturas complejas. Como indican Balderas, Almaraz y Ramírez (2017), los contenidos digitales enriquecen el aprendizaje al facilitar la comprensión de conceptos abstractos mediante simulaciones y animaciones.

Desde esta visión, la multimodalidad deja de ser un enfoque y se convierte en una condición inherente al proceso educativo contemporáneo. La comprensión de la lectura, en este contexto, se vuelve una práctica transversal que integra la alfabetización digital, la interpretación crítica y la capacidad de adaptación a las nuevas dinámicas del conocimiento. Todo ello confluye en el propósito de formar ciudadanos capaces de desenvolverse con éxito en un entorno cambiante, diverso y complejo.

Por otro lado, la literatura internacional también ha abordado esta problemática. Autores como Freire (1997) han insistido en la importancia de una lectura del mundo previa a la lectura de la palabra, lo que implica una pedagogía crítica que conecte la lectura con la vida del estudiante. Por su parte, investigaciones recientes como la de Castejón et al., (2019) y la UNESCO (2022) han demostrado que el uso de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo o el enfoque flipped learning, puede mejorar

significativamente la comprensión en lectura, siempre que se adapten a las características socioculturales del contexto. La escuela rural requiere, entonces, una transformación profunda de sus prácticas didácticas. Es importante integrar saberes tradicionales y contextuales con herramientas tecnológicas y enfoques pedagógicos actuales. Esto implica reconocer al estudiante rural como un sujeto activo, con saberes previos, aspiraciones y vínculos comunitarios que pueden enriquecer el acto de leer. También implica repensar el rol del docente como mediador crítico que promueve entornos de aprendizaje significativos y colaborativos.

Desde el enfoque de la complejidad planteado por Morin (1990), la comprensión de la lectura no puede analizarse de manera aislada o reduccionista, sino que debe entenderse como un proceso de carácter multidimensional en el que confluyen factores lingüísticos, cognitivos, sociales, culturales y emocionales. Esta perspectiva integral permite reconocer que las dificultades en la lectura no se limitan al plano individual, sino que se encuentran estrechamente vinculadas con las dinámicas propias del entorno escolar, familiar y comunitario.

En Colombia, algunos estudios recientes como los de Muñoz y Rodríguez (2020) han mostrado cómo las metodologías activas, acompañadas de recursos digitales, pueden transformar las prácticas en lectura en la escuela rural, promueven una mayor motivación, autonomía y sentido en los estudiantes. Estas investigaciones plantean que la comprensión de la lectura mejora cuando se conecta con los intereses del estudiante, se contextualiza en su realidad y se favorece la reflexión crítica sobre su entorno.

Con una mirada desde la teoría fundamentada, se busca comprender las vivencias, creencias y prácticas de los actores educativos en relación con la lectura. Este enfoque permite una aproximación más profunda a los sentidos que se construyen en torno a la comprensión de la lectura en la escuela rural, así como a los desafíos y posibilidades que ofrece su enseñanza en un contexto de alta complejidad. En definitiva, la presente investigación aspira a contribuir a la transformación de la educación rural, mediante la consolidación de prácticas

pedagógicas que promuevan el pensamiento crítico, la equidad y el aprendizaje significativo a través de la lectura.

Por lo anteriormente mencionado, la investigación se desarrolló en varias sedes rurales de instituciones educativas del municipio de Belalcázar, Caldas. Estas escuelas rurales están clasificadas dentro del sistema oficial y funcionan en zonas dispersas del municipio. Atienden a estudiantes desde preescolar hasta grado once, con la inclusión de programas como Escuela Nueva y postprimaria.

Adicionalmente, las sedes rurales relacionadas ofrecen principalmente educación en los niveles de preescolar y básica primaria, atiende a una población estudiantil que oscila entre 10 y 40 alumnos por sede. Las sedes rurales presentan desafíos comunes como la infraestructura limitada, espacios pequeños compartidos por varios grados, escasa dotación de bibliotecas y recursos didácticos, así como baja conectividad a Internet. Aunque algunas sedes cuentan con modelos pedagógicos que incluyen Escuela Nueva y atención a jóvenes en extraedad, el uso de tecnologías educativas es mínimo debido a la brecha de acceso.

En las sedes rurales de primaria se evidencia una matrícula aproximada de entre 6 y 20 estudiantes, con la ventaja de la educación multigrado. Los grupos son atendidos por docentes que, en muchos casos, combinan niveles educativos en una sola jornada. La formación continua a docentes es limitada, ya que se realiza ocasionalmente a través del Programa Todos a Aprender (PTA).

La población estudiantil proviene de familias con actividades agrícolas de subsistencia, con bajos ingresos y alejada de centros urbanos. La vinculación con la comunidad es estrecha y vital, pues las prácticas culturales locales influyen directamente en la socialización y las formas de enseñar y aprender. En estas sedes existen planes lectores institucionales promovidos desde la Secretaría de Educación de Caldas y el MEN.

Sin embargo, su efecto ha sido limitado debido a estrategias tradicionales centradas en la decodificación literal, sin incorporar metodologías activas ni fomentar hábitos lectores significativos o el uso de textos multimodales. Entre los principales retos se encuentran: infraestructura insuficiente y falta de espacios de

lectura, acceso limitado a libros y recursos digitales, recursos poco especializados en comprensión de la lectura, brecha digital significativa que restringe el uso educativo sostenible de tecnología y escasa motivación a la lectura vinculada a actividades culturales y la vida comunitaria.

En conclusión, las escuelas rurales de Belalcázar Caldas presentaron condiciones que interfieren con el desarrollo integral de la comprensión de la lectura. Estos factores logísticos, pedagógicos, culturales y tecnológicos configuran un contexto complejo donde es urgente intervenir, y justifican plenamente la pertinencia de esta investigación orientada a fortalecer la comprensión de la lectura mediante metodologías activas y tecnología educativa.

En este sentido, el propósito central de la investigación consistió en la construcción de un marco epistemológico que, apoyado en metodologías activas y en la integración de la tecnología educativa, permitió fortalecer los procesos de comprensión de la lectura en el contexto de la escuela rural del municipio de Belalcázar, Caldas. Se reconoció el carácter transversal de la comprensión en lectura en el ámbito rural, la cual enfrenta los retos que imponen las nuevas demandas educativas para el desarrollo de esta habilidad.

En este escenario, los estudiantes requieren aprender a interactuar y comprender tanto textos impresos como digitales, cada uno de ellos con estructuras particulares y con exigencias cognitivas específicas. Todo ello conlleva a proponer una investigación que, debe, comprenda e interprete las ideas y acciones sobre la comprensión de la lectura en el marco de la escuela rural en el municipio de Belalcázar- Caldas. La reflexión fundamentada puede constituir una visión teórica y epistemológica apoyada en la metodología activa para fortalecer las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura adaptándolas a las competencias de las tecnologías educativas del siglo XXI.

A partir de las consideraciones anteriores, se presentan las siguientes interrogantes de investigación:

Interrogantes de la investigación:

- ¿Qué se identifica en las acciones pedagógicas desde la concepción de los docentes, en cuanto a la formación de la comprensión de la lectura en las escuelas rurales del municipio de Belalcázar- Caldas?
- ¿Cuál es la representación docente sobre la tecnología educativa en la educación rural del municipio de Belalcázar- Caldas?
- ¿Cómo integrar los principios de la metodología activa como fundamento epistemológico para la integración de la tecnología educativa en el reforzamiento de la comprensión de la lectura en las escuelas rurales?
- ¿Cómo generar un constructo epistemológico, basado en la metodología activa y el uso de la tecnología educativa para el fortalecimiento de la comprensión textual en la escuela rural en el municipio de Belalcázar- Caldas?

Propósitos de la investigación

General

- Generar un constructo epistemológico, basado en la metodología activa y el uso de la tecnología educativa para el reforzamiento de la comprensión de la lectura en la escuela rural en el municipio de Belalcázar- Caldas.

Específicos

- Identificar las acciones pedagógicas desde la concepción de los docentes, en cuanto a la formación de la comprensión de la lectura en las escuelas rurales del municipio de Belalcázar- Caldas
- Comprender la representación sobre la tecnología educativa para el reforzamiento de la comprensión de la lectura en la escuela rural en el municipio de Belalcázar- Caldas.

- Interpretar los principios de la metodología activa como fundamento epistemológico para el uso de la tecnología educativa en la enseñanza de la comprensión de la lectura en las escuelas rurales municipio de Belalcázar- Caldas.
- Sistematizar un constructo epistemológico basado en la metodología activa y el uso de la tecnología educativa para el fortalecimiento de la comprensión textual en la escuela rural en el municipio de Belalcázar- Caldas

Justificación

La justificación de esta investigación se fundamenta en la necesidad de reforzar la comprensión de la lectura en las instituciones educativas rurales del municipio de Belalcázar, Caldas, mediante la implementación de metodologías activas y el aprovechamiento de la tecnología educativa como recurso de apoyo en los procesos formativos. La relevancia del estudio se evidencia en la brecha existente entre los contextos rurales y urbanos, ya que las escuelas rurales suelen enfrentar limitaciones particulares relacionadas con la disponibilidad de recursos y el acceso a tecnologías educativas avanzadas, lo cual condiciona sus prácticas pedagógicas y resultados de aprendizaje.

De igual manera, se resalta la relevancia de la comprensión de la lectura como una competencia fundamental para el logro académico y el aprendizaje a lo largo de la vida. Fortalecer esta habilidad en estudiantes de contextos rurales puede generar un impacto decisivo en su trayectoria educativa y en sus proyecciones profesionales. En este marco, la articulación de metodologías activas con el uso de tecnología educativa se configura como un enfoque innovador capaz de transformar la práctica pedagógica en los entornos rurales, amplía las oportunidades de formación y aprendizaje.

Así mismo, la incorporación de la tecnología en el ámbito educativo rural se orienta a preparar a los estudiantes para enfrentar las demandas de un mundo

progresivamente digitalizado, al tiempo que fortalece sus competencias tecnológicas y promueve procesos de alfabetización digital. En este sentido, la combinación de metodologías activas con herramientas tecnológicas favorece una atención más ajustada a las particularidades de cada estudiante, aspecto que resulta especialmente pertinente en contextos de aulas multigrado, característicos de muchos entornos rurales. Además, el constructo epistemológico resultante podría servir como referente para otras instituciones educativas rurales en Colombia y América Latina, para ayudar a la mejora de la educación rural.

Finalmente, esta investigación puede suministrar a los educadores rurales nuevas herramientas y estrategias para mejorar su práctica pedagógica lo que aporta perspectivas sobre la composición efectiva de metodologías activas y tecnología en contextos educativos rurales, para enaltecer el campo de la pedagogía y la tecnología educativa. Esta investigación no sólo tiene el potencial de reforzar la comprensión de la lectura de los estudiantes en Belalcázar, sino que también puede favorecer significativamente al desarrollo de estrategias educativas innovadoras en contextos rurales.

MOMENTO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

En este contexto se aborda la revisión, análisis y consulta de autores vinculantes con las investigaciones previas y aportes teóricos; dicha revisión de la literatura relacionada con el camino teórico y empírico referencial en torno a la comprensión de la lectura permitió configurar un constructo epistemológico basado en la metodología activa y la tecnología educativa para el reforzamiento de la comprensión en lectura en la escuela rural en el municipio de Belalcázar- Caldas.

Antecedentes de la investigación

La revisión de los estudios previos en una investigación representa un proceso importante por cuanto orienta al investigador en los caminos y enfoques que se han desarrollado recientemente en relación con la temática de estudio. Se analizan en primera instancia las tesis doctorales de carácter nacional e internacional.

Antecedentes Internacionales:

En el contexto global, se encuentra el trabajo de Lasluisa et al; (2024) titulado “Integración de Metodologías Activas en la Enseñanza de Comprensión de la lectura y Producción Escrita”, orientado a examinar de manera sistemática la efectividad de diversas metodologías activas educativas aplicadas para fortalecer tanto la comprensión de la lectura como la producción escrita en estudiantes de distintos niveles educativos. Esta investigación, desarrollada mediante una revisión sistemática con metodología PRISMA, analizó múltiples estudios relevantes que incorporan técnicas como el aprendizaje basado en problemas y la enseñanza recíproca para evaluar sus resultados en el proceso de aprendizaje académico. Dentro del marco teórico, los autores destacan conceptos clave como la participación activa del estudiante, el papel del docente facilitador, la colaboración entre pares, el pensamiento crítico y la importancia de contextualizar

las actividades de aprendizaje para fomentar competencias comunicativas y cognitivas.

La investigación empleó una metodología de revisión sistemática, consistente en identificar, seleccionar y analizar estudios empíricos pertinentes publicados en bases de datos científicas académicas. Esta aproximación permitió sintetizar evidencia acerca de cómo las metodologías activas inciden en el desarrollo de habilidades de lectura y de escritura, al considerar tanto fortalezas como barreras en su implementación. El uso del enfoque PRISMA facilitó un proceso riguroso de filtrado de literatura, asegura la inclusión de investigaciones que aportan evidencia robusta y comparativa sobre la temática educativa.

Los resultados de este estudio revelan que la integración de metodologías activas mejora significativamente la comprensión en lectura y la producción escrita, al tiempo que promueve el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y colaboración entre los estudiantes. Sin embargo, los autores también señalan desafíos importantes para la implementación efectiva de estas estrategias, tales como la resistencia al cambio por parte de algunos docentes, la falta de recursos adecuados y limitaciones en el tiempo disponible para desarrollar actividades más dinámicas. Asimismo, se identificaron factores facilitadores que pueden potenciar los efectos de estas metodologías, como la capacitación docente específica y el uso de herramientas tecnológicas de apoyo.

La relevancia de este estudio radica en que aporta evidencia sólida sobre prácticas pedagógicas activas que favorecen el aprendizaje integral de habilidades fundamentales, especialmente en un contexto educativo global donde la comprensión de la lectura y la producción escrita son consideradas competencias esenciales para el éxito académico y profesional. Este tipo de investigaciones permite identificar enfoques pedagógicos efectivos que pueden ser adaptados e implementados por educadores e instituciones educativas, contribuye así a la mejora continua de la calidad educativa y al desarrollo de estrategias didácticas centradas en el estudiante.

Posteriormente, Chocas et al. (2020), en su estudio titulado *“Pensamiento Crítico, Resolución de Problemas y Comprensión de la lectura en Ingresantes a la*

Universidad”, se propusieron analizar si los estudiantes universitarios con un mayor desarrollo del pensamiento crítico también presentan mejores habilidades para la resolución de problemas y un nivel superior de comprensión de la lectura. La investigación adoptó un enfoque descriptivo con un diseño correlacional. Los resultados principales revelaron una asociación significativa entre el pensamiento crítico y la comprensión de la lectura, sugiere que un mayor desarrollo del pensamiento crítico puede predecir un mejor desempeño en comprensión en lectura. Asimismo, se evidenció que aproximadamente un tercio de los estudiantes presenta un nivel bajo en esta competencia.

Los hallazgos del estudio también indican que las mujeres superan a los hombres en habilidades de comprensión de lectura, lo que sugiere la posible influencia de factores educativos o contextuales en el desarrollo de esta competencia. Asimismo, la investigación aporta teorías y marcos conceptuales sobre comprensión de la lectura que resultaron pertinentes como insumos para esta tesis doctoral. Desde su dimensión teórica, el estudio destaca la importancia de estas habilidades para el éxito académico en un entorno universitario caracterizado por la complejidad de los contenidos y la necesidad de un análisis profundo. El desarrollo del pensamiento crítico permite a los estudiantes evaluar información, argumentar de manera coherente y tomar decisiones fundamentadas.

Finalmente, se encuentra la investigación titulada “Fomento de la Comprensión de la Lectura en el grado Segundo de Básica Primaria, mediante el uso de las TIC y las TAC” realizada por Acevedo (2020) cuyo propósito general fue resaltar la importancia del fomento de la comprensión en lectura en el grado segundo de básica primaria, a través del uso de las TIC y las TAC. Dentro de su marco teórico destaca la importancia de la lectura en la escuela, los retos y brechas en la comprensión en lectura y el rol del aprendizaje cooperativo. El estudio enfatiza la integración de las TIC y las TAC como herramientas estratégicas para la enseñanza innovadora. Además, se presenta un marco metodológico para orientar a los docentes, mediante la proposición de estrategias y actividades innovadoras para apoyar la comprensión en la lectura, la cual fue un gran aporte para el desarrollo de esta tesis doctoral.

El estudio concluye que la efectividad de las TIC y las TAC en la enseñanza de la lectura es una metodología óptima y sugiere recomendaciones para futuras investigaciones y prácticas en esta área. Investigaciones como la antes citada demuestran que existen alternativas para mejorar la comprensión en lectura mediante metodologías digitales, sugiere nuevos dispositivos de lectura y fomentan la apropiación de estos dispositivos por parte de los usuarios. Esto resulta interesante, ya que ofrece una perspectiva diferente respecto a la intención de esta tesis doctoral.

Antecedentes nacionales

En el orden de las investigaciones relacionadas con la presente tesis, se encuentra el trabajo de Guzmán (2019) titulado “Tratamiento de la comprensión de la lectura en escuelas multigrado en el departamento del Huila-Colombia”. El objetivo principal de este trabajo consistió en mejorar el abordaje de la comprensión de la lectura en escuelas multigrado del departamento del Huila, mediante la identificación de carencias y fortalezas en la práctica docente. La investigación se orientó a dotar a los educadores de herramientas teóricas y metodológicas que les permitieran intervenir de manera más efectiva en el proceso de comprensión en lectura, para promover así el desarrollo intelectual de los estudiantes dentro de un contexto educativo específico.

La metodología adoptada en el estudio se sustentó en un enfoque cualitativo, específicamente mediante la Investigación Acción. Este enfoque implicó la participación activa de los docentes, quienes desempeñaron simultáneamente los roles de sujetos y objetos de la investigación. Para la recolección de información y la construcción de un marco teórico y metodológico pertinente, se desarrollaron talleres, encuentros y entrevistas, adaptados a las características particulares de las escuelas multigrado del departamento del Huila.

La conclusión principal del estudio indica que la identificación de referentes teóricos y metodológicos orientados a la formación docente en el tratamiento de la comprensión de la lectura en escuelas multigrado del Huila permitió definir y operacionalizar este concepto de manera precisa. Este proceso contribuyó al fortalecimiento de la práctica pedagógica y al desarrollo de la comprensión de

lectura en los estudiantes, al tiempo que evidenció tanto las limitaciones como las potencialidades presentes en la actuación de los docentes dentro de este contexto educativo.

La relevancia de esta tesis radica en la consolidación de fundamentos teóricos y metodológicos que aportan a la formación y perfeccionamiento de los docentes en el abordaje de la comprensión en lectura, lo cual resulta esencial para optimizar su desempeño en el aula. Además, se promovió la organización del trabajo colaborativo entre los educadores, para facilitar el intercambio de experiencias y la generación de actividades que beneficien a todos los niveles educativos presentes en el aula. Finalmente, se diseñó un proceso evaluativo-descriptivo orientado a medir el impacto de la capacitación docente en el desarrollo de la comprensión en lectura de los estudiantes, lo que permitirá ajustar y mejorar las estrategias implementadas.

Ochoa (2023) desarrolló una investigación titulada “*La comprensión de la lectura a partir de los textos digitales informales: una visión compleja desde la educación multimodal*” cuyo propósito fue generar aproximaciones teóricas para la comprensión de lectura a partir de textos digitales informales desde una visión compleja en la educación multimodal en los estudiantes de Media Técnica de las instituciones educativas de los municipios de Pamplona y Pamplonita. La metodología estuvo basada en la teoría fundamentada, el cual busca estudiar y comprender las experiencias vividas de los participantes.

Este método permitió analizar cómo los textos digitales informales influyen en la comprensión de lectura desde la perspectiva de los estudiantes y docentes de Media Técnica, El estudio se estructuró en varias etapas, incluye una etapa de reducción, donde se recopiló información sin prejuicios, y una etapa de triangulación, que sirvió para validar los datos a través de diferentes técnicas, incluye la comparación de teorías y datos de los informantes.

El investigador concluye que, las tecnologías digitales ofrecen nuevas oportunidades para facilitar la enseñanza y mejorar la comprensión de la lectura, estas herramientas no logran sustituir la creatividad ni fomentar adecuadamente la capacidad de reflexión crítica en los estudiantes. Además, la investigación

encontró que muchos docentes muestran más que reserva o desconfianza, muestran resistencia a implementar completamente las tecnologías en el aula debido a las debilidades metodológicas para enfrentar los retos de la educación multimodal. Como resultado, los textos digitales informales, que podrían ser valiosos para desarrollar habilidades de comprensión en lectura, no se aprovechan al máximo.

La tesis de Ochoa (2023) aporta aproximaciones teóricas sobre la comprensión en lectura a partir de textos digitales informales en un entorno multimodal, constituye un referente para el desarrollo de estrategias pedagógicas dirigidas a fortalecer la comprensión y la lectura crítica en estudiantes de Media Técnica. De manera complementaria, se realiza un análisis detallado de los fenómenos lingüísticos presentes en los textos digitales informales y su relación con los procesos de comprensión de lectura, lo que ofrece a los docentes insumos para ajustar y enriquecer sus prácticas pedagógicas de manera fundamentada y contextualizada.

Finalmente, se encuentra el trabajo de Pérez Benítez. (2023) titulado “Modelos de enseñanza enriquecidos con Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para favorecer la comprensión de la lectura”, desarrollado como parte de una tesis doctoral en educación y tecnología educativa, orientada a identificar y evaluar modelos pedagógicos que integran metodologías activas y tecnologías educativas para potenciar la comprensión de la lectura en diversos entornos educativos colombianos. Esta investigación se enmarca en el análisis de prácticas innovadoras de enseñanza que combinan metodologías activas como aprendizaje basado en proyectos, enseñanza recíproca y estrategias colaborativas con recursos y ambientes enriquecidos con TIC, con el fin de mejorar los procesos cognitivos implicados en la lectura comprensiva. En el marco teórico se destacan conceptos como la mediación tecnológica en el aprendizaje, la lectura para la comprensión, la interacción entre lector y texto, y la importancia de ambientes de aprendizaje activos y significativos para el desarrollo de competencias en lectura en estudiantes.

La investigación empleó un diseño metodológico mixto, integra enfoques cuantitativos y cualitativos para evaluar los efectos de dichas prácticas educativas sobre la comprensión de lectura. Se analizaron experiencias previas y evidencia empírica recopilada en estudios de campo relevantes, así como la implementación de ambientes de aprendizaje apoyados por TIC que facilitan la participación activa de los estudiantes en la construcción de significado durante la lectura. El análisis incluyó la revisión de modelos de instrucción efectivos y la medición de desempeños lectoescriturales bajo diferentes enfoques activos y tecnológicos, con especial atención en la interacción entre las estrategias didácticas empleadas y los resultados de comprensión textual en los participantes.

Los resultados de esta tesis doctoral revelan que la integración de metodologías activas mediadas por tecnologías educativas favorece significativamente la comprensión de la lectura, al promover ambientes de aprendizaje dinámicos, colaborativos y centrados en el estudiante, donde las TIC funcionan como herramientas facilitadoras del acceso a información, la construcción de significado y la interacción entre pares. Asimismo, se identificaron modelos instruccionales que enfatizan la enseñanza guiada de estrategias de lectura combinadas con actividades tecnológicas que aumentan la motivación y la participación estudiantil, como resultado en mejoras medibles en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico. Los hallazgos sugieren que los docentes que incorporan estos enfoques pueden transformar positivamente los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura en contextos educativos contemporáneos.

La relevancia de este estudio radica en que aporta evidencia doctoral sobre prácticas pedagógicas que integran metodologías activas y tecnologías educativas para fortalecer la comprensión de textos, aspecto fundamental en la formación académica de estudiantes en Colombia y en contextos globales. Este tipo de investigaciones permite identificar modelos educativos efectivos que pueden ser adaptados e implementados por instituciones educativas, contribuye a la mejora de la calidad de la enseñanza, la innovación pedagógica y la capacidad de los estudiantes para enfrentar los desafíos académicos y profesionales de una sociedad cada vez más digitalizada.

Bases Teóricas

Las bases teóricas de la presente investigación se orientan a fundamentar la comprensión de la lectura, considera la integración de metodologías activas como estrategia para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de la revisión de enfoques teóricos, conceptos y aportes de diversos autores, se analizan los elementos que intervienen en el desarrollo de la comprensión de la lectura, así como la relevancia de las metodologías activas en contextos educativos rurales. Estas bases teóricas permiten sustentar científicamente la investigación, proporciona los fundamentos necesarios para el análisis del problema de estudio y la interpretación de los resultados obtenidos.

La comprensión de la lectura

La comprensión de la lectura constituye un proceso complejo que va más allá de la simple decodificación de signos lingüísticos, implicando la construcción activa de significados dentro de contextos socioculturales específicos. Desde esta perspectiva, la lectura se configura como una práctica situada, en la que intervienen factores cognitivos, sociales y culturales que influyen directamente en la interpretación de los textos.

En este marco, Cassany (2012) plantea que la lectura es una actividad socialmente mediada, en la que los lectores participan de prácticas discursivas propias de determinadas comunidades socioculturales. Comprender un texto, según este autor, implica reconocer los propósitos comunicativos, los géneros discursivos y las convenciones sociales que regulan el uso del lenguaje escrito. De este modo, la lectura se concibe como una práctica social que se aprende y se desarrolla en interacción con otros, mediada por instituciones, tecnologías y contextos culturales específicos.

De manera complementaria, Solé (1992) define la lectura como un proceso de construcción individual de significado, en el que el lector desempeña un rol activo mediante la formulación de hipótesis, la anticipación de información y la autorregulación de la comprensión. No obstante, esta construcción individual se enriquece por la interacción colectiva, especialmente en contextos educativos, donde el intercambio con docentes y pares favorece el desarrollo de estrategias

lectoras y la profundización de los niveles de comprensión. En este marco, la enseñanza de la lectura debe promover la reflexión metacognitiva y el uso consciente de estrategias antes, durante y después de la lectura.

Por su parte, Lerner (2001) enfatiza que el conocimiento lector se construye a partir de experiencias significativas de lectura, entendidas como situaciones auténticas en las que los estudiantes interactúan con textos reales y con propósitos comunicativos claros. Desde esta perspectiva, enseñar a leer implica generar condiciones pedagógicas que permitan la participación activa en prácticas sociales de lectura, fomentando la apropiación progresiva de competencias lectoras y el desarrollo de la autonomía interpretativa.

El rendimiento académico de los estudiantes está estrechamente relacionado con su capacidad de comprensión lectora, considerada un elemento fundamental para el desarrollo de competencias. Tal como señalan Sperber y Wilson (1994), la comprensión de la lectura no se limita a identificar el propósito del texto, sino que implica que el lector construya significado a partir de su interacción personal con el contenido. De esta manera, el sentido del texto no se origina únicamente en el autor, sino que se completa durante el proceso de lectura, cuando el lector atribuye significado y valor a la información presentada.

Asimismo, Sánchez Arco (2017) plantea que la comprensión lectora es crucial para adquirir conocimientos, ampliar la percepción del mundo y fortalecer el pensamiento lógico, emocional y creativo, lo cual resulta fundamental para el desarrollo de individuos autónomos y preparados para enfrentar un entorno dinámico y cambiante. Por ello, es esencial promover la lectura desde edades tempranas, tanto entre los estudiantes como en sus familias, fomentando el hábito de leer, la reflexión sobre las ideas principales y secundarias, y la capacidad de emitir juicios críticos con sentido y significado.

Según Durán et al. (2018), la lectura y la escritura constituyen procesos cognitivos fundamentales que integran las competencias comunicativas que los estudiantes deben desarrollar desde la educación básica. Por esta razón, es pertinente fortalecer los hábitos lectores mediante el uso de tecnologías, otorgándoles una intencionalidad pedagógica que haga la lectura más dinámica y


atractiva. De esta manera, se atienden los intereses de las nuevas generaciones y se aprovechan los recursos tecnológicos como medios para promover habilidades lectoras de manera motivadora.

En concordancia, Cárdenas et al. (2021) señalan que los niveles de comprensión lectora constituyen una estructura progresiva que organiza los procesos de comprensión desde los más básicos hasta los más complejos. Este proceso comienza con la comprensión literal, centrada en el significado de las palabras; continúa con la construcción de significados más amplios y profundos; y culmina en la capacidad de emitir juicios de valor, todo ello enmarcado en el contexto definido por el autor del texto.

Con el propósito de abordar el problema de comprensión lectora que esta investigación analiza, se han definido tres niveles o categorías de estudio, diseñados para promover un enfoque de trabajo atractivo, creativo y lúdico. Estas categorías integran el aprendizaje mediante el juego, la interacción con herramientas virtuales y el desarrollo de competencias tecnológicas, con el fin de hacer el proceso educativo más significativo y motivador.

En este estudio se identifican tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico, que constituyen fundamentos esenciales para el desarrollo de competencias en la educación primaria. En concordancia con este enfoque, la tabla que se presenta a continuación sintetiza, de manera general, las orientaciones establecidas por el Ministerio de Educación Nacional para su implementación en el proceso educativo.

Tabla 1. Niveles de comprensión de la lectura

	
LITERAL	<ul style="list-style-type: none">• Decodificación de palabras y oraciones. El lector parafrasea: puede reconstruir lo que está superficialmente en el texto. El texto dice explícitamente el mensaje.
INFERENCIAL	<ul style="list-style-type: none">• El lector está en capacidad de leer lo que no está presente en el texto, puede hacer inferencias o asociaciones de la información dada porque aporta su 50% de interpretación. Reconoce el lenguaje figurado y metafórico. El lector debe hacer deducciones.
CRÍTICO INTERTEXTUAL	<ul style="list-style-type: none">• El lector comprende globalmente el texto, reconoce las intenciones del autor y la superestructura del texto. Toma postura frente a lo que dice el texto, construye argumentos y lo integra con lo que sabe. Hace la síntesis del texto.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional.

En la comprensión de lectura en el nivel literal según Ramírez Sierra (2016), el estudiante demuestra la capacidad de identificar información explícita en el texto, así como de identificar las ideas principales, organizar las acciones presentadas y reconocer a los personajes involucrados. Cada texto contiene elementos particulares que deben ser identificados por el lector, dado que la comprensión literal exige localizar la información explícita en el escrito, precisar el significado de los términos a partir de los conocimientos previos o con apoyo en el diccionario, así como reconocer personajes, acciones, espacios y tiempos. Con el fin de trabajar este nivel de comprensión de la lectura en los estudiantes se han formulado preguntas orientadoras tales como: ¿Dónde se encontraba...?, ¿Cómo se llamaba...?, ¿Cuál es...?, ¿Qué expresó...?, ¿Cómo realizó...?, ¿Quién era...?

Sobre esto, Catalá et al. (2001) señalan que el nivel de comprensión de lectura inferencial implica el proceso de razonamiento basado en algunas ideas o supuestos. En este nivel del proceso se pretende comprender, interpretar y elaborar conclusiones a partir de un texto. La comprensión inferencial puede desarrollarse de dos maneras: mediante la deducción y la inducción. La primera consiste en razonar desde un principio general previamente conocido para llegar a

una conclusión específica aún no establecida; la segunda, en cambio, parte de la observación de hechos o situaciones particulares con el propósito de construir una conclusión de carácter general.

En concordancia con lo expuesto, el nivel inferencial de comprensión en lectura permite al estudiante reconstruir el significado del texto y establecer conexiones con sus experiencias personales y conocimientos previos. A partir de este proceso, ya sea mediante deducción o inducción, el estudiante formula hipótesis, plantea suposiciones y extrae conclusiones. Para explorar este nivel en los estudiantes participantes de la investigación, se diseñaron preguntas orientadoras tales como: ¿Por qué crees que...? ¿Cómo debería ser...? ¿Qué opinas sobre...? ¿Cómo evaluarías...? y ¿Cuál es tu opinión sobre...?

Moreno (2011) reflexiona sobre la importancia de distinguir entre las preguntas inferenciales y literales, sobre esto aclara que, en las preguntas inferenciales ni las preguntas ni las respuestas se encuentran explícitas en el texto, mientras que, en las preguntas literales, tanto la pregunta como la respuesta se basan en palabras específicas del texto. En el nivel de comprensión crítica, el estudiante no sólo relaciona el contenido del texto con sus experiencias, el contexto y los conocimientos previos, sino que también desarrolla la capacidad de emitir juicios y opiniones fundamentadas sobre lo que considera aceptable o cuestionable en el escrito. Este nivel avanzado de comprensión de la lectura requiere que el estudiante distinga entre hechos y opiniones, analice las acciones de los personajes, valore sus comportamientos, evalúe de manera reflexiva el contenido, identifique significados implícitos e interprete la intención del autor.

Para explorar este nivel de comprensión de la lectura con los estudiantes de quinto grado y de aceleración, se formularon preguntas como: ¿Qué opinas sobre...? ¿Cómo evaluarías...? ¿Cómo debería ser...? ¿Cuál es tu opinión sobre...? ¿Por qué crees que...? En el contexto del texto "Amenaza a niño ambientalista en Colombia" de Mercado (2010), se alienta a convertir la lectura en una experiencia continua, que transforma el acto de leer en algo placentero y gratificante (Ramírez Sierra, 2016).

El Modelo interactivo de la lectura y estrategias de comprensión

Solé (1992) define la lectura como un proceso de interacción entre el lector y el texto, donde se comprende e interpreta el lenguaje escrito. Este proceso implica que el lector establezca objetivos, active conocimientos previos, formule hipótesis y utilice estrategias cognitivas que le permitan alcanzar la comprensión. El Modelo Interactivo de la Lectura integra información del texto y conocimientos previos, activa microhabilidades como anticipación, predicción e inferencia (Cassany, 1997). La comprensión textual se consolida cuando el lector verifica y ajusta sus hipótesis, jerarquiza ideas y construye significado de manera activa.

Solé (2009) organiza la práctica lectora en tres momentos fundamentales: antes, durante y después de la lectura, cada uno con estrategias específicas: activar saberes previos y formular hipótesis; monitorear la comprensión y ajustar inferencias; y finalmente reflexionar, evaluar y producir nuevos aprendizajes. Las estrategias de comprensión se organizan en tres momentos:

Antes de la lectura: determinar el propósito, activar conocimientos previos, formular predicciones.

Durante la lectura: plantear preguntas, resolver dudas, resumir ideas principales.

Después de la lectura: identificar idea central, elaborar resúmenes o mapas conceptuales, formular preguntas de profundización (Baker & Brown, 1984; Solé, 2009).

Este modelo no solo potencia la comprensión literal e inferencial, sino que también fomenta habilidades críticas y metacognitivas, permitiendo que el lector se convierta en un sujeto autónomo capaz de dialogar con la información y emitir juicios fundamentados. En el ámbito pedagógico, implica que el docente actúe como mediador que guía, activa y adapta estrategias, generando un entorno de aprendizaje activo y significativo.

Metodologías activas

Podría afirmarse que la nueva realidad global se caracteriza por la predominancia de lo virtual. La sociedad en su totalidad ha ingresado a una era

digital donde todo está ampliamente disponible de manera habitual, lo cual la convierte en un elemento esencial en la vida cotidiana de las comunidades. En el ámbito educativo, la lectura digital representa un importante respaldo para el proceso de aprendizaje de niños y jóvenes. Desde las aulas, los docentes refuerzan el uso constante de lecturas digitales entre sus estudiantes. Estas lecturas interactivas facilitan una comprensión más dinámica de los textos, y muchas de ellas incluyen preguntas que invitan a analizar el contenido y a alcanzar una comprensión más profunda del mismo.

En la actualidad, las herramientas digitales desempeñan un papel fundamental en los procesos de formación estudiantil. Su incorporación ha generado nuevos hábitos y transformado diversas prácticas, entre ellas la lectura, la cual se ve influenciada por las formas en que los individuos interactúan con los textos y los libros. El uso de imágenes, recursos visuales y la integración de múltiples textos en un sólo entorno han incidido de manera significativa en la formación de los estudiantes (Domínguez, 2009). La coyuntura derivada de la pandemia consolidó esta tendencia, puesto que el trabajo en entornos virtuales dejó de ser una alternativa para convertirse en una realidad globalmente impuesta. En este contexto, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ponen en disposición herramientas gratuitas y de uso sencillo que facilitan la organización de los contenidos de lectura de forma visual, creativa, comprensible y atractiva.

Resulta esencial potenciar los tres niveles de comprensión en lectura en los estudiantes con el propósito de alcanzar aprendizajes significativos y duraderos, lo cual, sin lugar a duda, constituye un aporte decisivo al mejoramiento de la calidad educativa en las instituciones. Este proceso de comprensión resulta más efectivo cuando se utiliza la mediación de las TIC, tanto debido al contexto actual como al interés que las nuevas generaciones tienen por el trabajo virtual. En este trabajo, se llevaron a cabo actividades orientadas a los tres niveles de comprensión en lectura, mediadas por las TIC, con el propósito de favorecer una comprensión más profunda de los textos y, al mismo tiempo, propiciar un proceso formativo dinámico, práctico y motivador para los estudiantes.

La integración de la lectura con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) plantea un desafío central: formar y fortalecer la capacidad en lectura para interpretar adecuadamente todo aquello que se lee, incluso en entornos mediados por estas herramientas. Esta perspectiva cobra especial importancia cuando, a través del apoyo de las TIC, los investigadores logran transformar el proceso estático y silencioso de la lectura tradicional en una experiencia interactiva con los textos, los contextos y las redes, lo cual facilita que el estudiante gestione la información de manera más efectiva para alcanzar una comprensión más profunda.

Handel (2012), quien afirma que la incapacidad para leer en la sociedad tecnológica en la que vivimos puede conducirnos a una exclusión social, cultural, política y económica, o incluso, a un completo aislamiento de los ámbitos fundamentales en los que participa la mayoría de la sociedad actual. Esta cita resalta cómo el uso de las TIC se ha integrado en todos los aspectos de la vida humana y cómo, en tiempos de aislamiento, no saber utilizarlas equivale a vivir en un estado de exclusión. Hacer inferencias en la lectura es un paso importante hacia el conocimiento, pero cuando se combina con el valor añadido de la tecnología, se reducen las distancias, se mejoran los procesos, se comprenden los eventos y se alcanza una comprensión más profunda del mundo.

Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo, propuesto por Ausubel (1968), constituye un fundamento esencial en los métodos de enseñanza modernos. Este tipo de aprendizaje ocurre cuando el estudiante se convierte en constructor activo de su propio conocimiento, relaciona los contenidos previos que posee con nuevas estructuras cognitivas adquiridas mediante procesos de aprendizaje por descubrimiento, que implican análisis, reflexión y comprensión a partir de la práctica.

Ausubel (1968) planteó que el aprendizaje significativo se obtiene a través de la recepción, de manera que los nuevos conocimientos se integran con los existentes, genera aprendizajes duraderos. Aunque esta teoría tiene varias décadas de existencia, sigue vigente y es ampliamente utilizada en los procesos

educativos actuales, sirve como referencia para estimular el aprendizaje experimental, la organización del conocimiento y el desarrollo de la estructura cognitiva del estudiante.

Desde la perspectiva constructivista, el aprendizaje significativo se basa en la experiencia, considerándola un factor crucial en el proceso educativo. En este enfoque, el alumno deja de ser un receptor pasivo para convertirse en un agente activo, capaz de construir y reconstruir su conocimiento mediante prácticas experimentales. No obstante, este aprendizaje requiere la existencia de conocimientos previos que sirvan como base para la integración de nuevas ideas.

En consecuencia, el aprendizaje significativo se sitúa como eje central del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que el estudiante logra comprender los contenidos cuando puede analizarlos, interpretarlos y relacionarlos con su experiencia. Por ello, resulta fundamental promover la participación activa en el aula mediante métodos y técnicas dinámicas e interactivas que capten la atención del alumno. En este contexto, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) desempeñan un papel clave al facilitar el aprendizaje y enriquecer la construcción del conocimiento (Ausubel et al., 1983).

En el marco de este enfoque se propone que, para que el aprendizaje sea significativo es preciso la ocurrencia de dos condiciones fundamentales: que el recurso de aprendizaje sea potencialmente relevante y que el estudiante manifieste interés por aprender.

Recurso potencialmente relevante: Los contenidos utilizados para el aprendizaje ya sean libros, software educativo, actividades en el aula u otros medios deben ser significativos y poseer un sentido lógico. Esto implica que se conecten de manera natural y comprensible con la estructura cognitiva individual del estudiante, evita una transmisión autoritaria o meramente textual.

Interés y disposición del estudiante: El alumno debe contar con conocimientos previos que le permitan analizar, integrar y construir nuevos significados a partir de las ideas existentes. La predisposición y motivación por aprender son esenciales para que el estudiante pueda relacionar los contenidos con su propia experiencia y criterio.

En conjunto, estas dos condiciones indican que el aprendizaje significativo se fundamenta en la disponibilidad de materiales de estudio relevantes y coherentes, así como en la existencia de conocimientos previos y la disposición del estudiante para incorporarlos activamente. Ausubel (1968) profundizó en esta teoría al enfocarse en la asimilación y el desarrollo de la estructura cognitiva a través del aprendizaje receptivo, enfatiza que la educación debe facilitar la construcción del conocimiento mediante experiencias estructuradas que promuevan la integración de nuevos contenidos.

Para que el aprendizaje significativo sea efectivo, es necesario aplicar un modelo didáctico que fomente la participación activa del estudiante y el descubrimiento, permitiéndole organizar, analizar y relacionar los contenidos con su estructura cognitiva. Según Ausubel (1968), para lograrlo se deben cumplir los siguientes requisitos:

El material de aprendizaje debe ser coherente, estructurado y significativo.

El estudiante debe poseer conceptos previos y ser capaz de recibir, analizar y reflexionar sobre la nueva información.

El estudiante debe relacionar los contenidos con diferentes contextos, transforma y conecta los nuevos aprendizajes con su estructura cognitiva.

El cumplimiento de estas condiciones contribuye a que el estudiante organice sus conocimientos de manera efectiva, al consolidar un aprendizaje duradero y verdaderamente significativo.

Estructura cognitiva y aprendizaje significativo

Ausubel et al. (1983) plantean que el aprendizaje del estudiante depende directamente de su estructura cognitiva previa, es decir, del conjunto de conceptos, ideas y proposiciones que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento y de la forma en que estos están organizados. Comprender la estructura cognitiva del alumno resulta fundamental en el proceso educativo; no se trata únicamente de conocer la cantidad de información que posee, sino de identificar cuáles son los conceptos y proposiciones que maneja, así como su grado de estabilidad y solidez.

Un aprendizaje se considera significativo cuando los nuevos contenidos se relacionan de manera sustancial y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial se entiende que las ideas se conectan con elementos existentes en la estructura cognitiva del estudiante que sean específicamente relevantes, como imágenes, símbolos, conceptos o proposiciones (Ausubel, 1983).

El aprendizaje significativo ocurre cuando la información nueva se vincula con conceptos relevantes, denominados subsunsores, presentes en la estructura cognitiva del estudiante. Esto significa que los nuevos conceptos, ideas o proposiciones sólo pueden ser aprendidos de manera significativa si existen otros conceptos o proposiciones relevantes, claros y disponibles en la estructura cognitiva del individuo, que actúen como puntos de anclaje para integrar los nuevos aprendizajes.

La característica principal del aprendizaje significativo es que genera una interacción activa entre los conocimientos previos más relevantes y la nueva información. No se trata de una simple asociación, sino de una integración que permite que los contenidos adquieran sentido y se incorporen a la estructura cognitiva de manera sustancial y coherente. Este proceso favorece la diferenciación, evolución y estabilidad de los subsunsores preexistentes y, por ende, de toda la estructura cognitiva del estudiante, al consolidar aprendizajes duraderos y profundos.

Aprendizaje significativo y subsunsores

Según Ausubel (1983), el aprendizaje significativo se produce cuando la información nueva se conecta con un concepto relevante denominado subsunsores previamente existente en la estructura cognitiva del estudiante. Esto implica que las nuevas ideas, conceptos o proposiciones sólo pueden ser aprendidas de manera significativa si otros conocimientos relevantes están claros, disponibles y funcionan como puntos de anclaje dentro de la estructura cognitiva del individuo.

En este tipo de aprendizaje, la información reciente interactúa con los conocimientos preexistentes, ideas, conceptos y relaciones; permite su integración en la estructura cognitiva del alumno. Los subsunsores actúan como puentes que

facilitan la asimilación de nueva información, convirtiéndola en un recurso potencialmente significativo y promueve la capacidad del estudiante de “aprender a aprender”.

Asimismo, el aprendizaje significativo se concibe como un proceso activo y personal, en el que el estudiante aprovecha las actividades y tareas propuestas, y al mismo tiempo íntimo, ya que depende de su propio bagaje cognitivo. Para que este aprendizaje se desarrolle plenamente, debe alinearse con los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors (1994): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Tipos de aprendizaje

Ausubel (1968) propone una teoría cognitiva del aprendizaje enfocada en el ámbito educativo, argumenta que la internalización y asimilación del conocimiento sólo se logran si se parte de los conceptos previos del estudiante, es decir, aquellos adquiridos en su vida diaria. La formación de conceptos se organiza en estructuras mentales que sólo se alteran cuando se enfrenta a información significativa que puede causar un desequilibrio y llevar a una reestructuración conceptual.

Según Ausubel, el aprendizaje puede evaluarse a partir de dos ejes principales:

Tipo de aprendizaje: El estudiante puede codificar y retener conocimiento mediante un aprendizaje memorístico o repetitivo, caracterizado por la memorización de información sin una comprensión profunda, o mediante un aprendizaje significativo, donde el conocimiento se construye a partir de la resolución de problemas, el interés personal y la relación con experiencias previas.

Estrategias de enseñanza: El aprendizaje puede ser fomentado mediante métodos repetitivos, como la clase magistral, o a través de la enseñanza basada en el descubrimiento individual, como ocurre en la investigación experimental en laboratorios. Ausubel (1968) subraya que la enseñanza y el aprendizaje son procesos continuos pero distintos; por lo tanto, ciertas formas de enseñanza no conducen necesariamente a un tipo determinado de aprendizaje.

Aprendizaje significativo: Se adquiere de manera consciente y deliberada, parte de la experiencia y la motivación del estudiante. Se establece una conexión relevante con conocimientos previos, reestructura la red cognitiva, por lo que no es arbitrario ni meramente verbalista.

Aprendizaje memorístico: Se adquiere de forma arbitraria, sin surgir del interés personal y sin relacionarse con experiencias previas. Su carácter es principalmente verbalista y carece de conexiones efectivas con el conocimiento existente del estudiante.

Enfoque sociocultural de la lectura

El enfoque sociocultural considera la lectura y la escritura no como habilidades cognitivas individuales, sino como prácticas sociales dinámicas y significativas que se aprenden mediante el uso y la participación activa (Lerner, 2001). Desde una perspectiva sociocultural, leer es una práctica social porque no es un acto neutro; tiene un propósito y depende de los valores de cada entorno. Como un mismo texto puede entenderse de muchas formas, en la lectura conviven diversas maneras de interpretar y recrear el mensaje (Ferreiro, 2000).

Esta perspectiva se distancia de las concepciones tradicionales centradas únicamente en la producción y comprensión de textos, promueve una visión de la lectura y escritura como actividades integrales, contextualizadas y culturalmente situadas (Cassany, 2008).

Una diferencia clave respecto a los enfoques lingüístico o comunicativo es que el enfoque sociocultural prioriza las prácticas de lectura y escritura en su totalidad, reconoce su complejidad, integridad y el significado que tienen para las personas.

Desde el enfoque sociocultural, el aprendizaje se concibe como un proceso situado donde el contexto y la interacción social son pilares de la cognición. La separación de estos elementos supone una barrera para la apropiación del saber. Así, la mediación social se constituye como el vehículo mediante el cual los sujetos acceden a la cultura material y simbólica, permitiendo la transición de funciones psicológicas elementales a funciones superiores mediante el lenguaje.

Este enfoque promueve un aprendizaje significativo mediante actividades auténticas, motivadoras y contextualizadas, como la creación de libros por parte de los estudiantes, la lectura y escritura de temas de interés personal, y la vinculación con elementos del contexto local (Lopera, 2018; Bolívar et al., 2018; Mape et al., 2017; Isaza & Castaño, 2010; Flórez et al., 2018).

Marco Conceptual

Según Ortiz (2011), el marco conceptual está compuesto por una serie de referencias, acontecimientos relevantes y circunstancias apropiadas, derivadas de resultados de investigación. En consecuencia, engloba un conjunto de supuestos, antecedentes y definiciones.

A lo largo de los años, el proceso de enseñanza-aprendizaje en los distintos centros educativos del país, junto con la aplicación de evaluaciones internas y externas, como las pruebas *Evaluar para Avanzar* del Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha evidenciado que la comprensión de la lectura de los estudiantes se encuentra, a nivel nacional, en un nivel básico. Esto indica que, aunque los estudiantes realizan el acto de leer, no logran comprender adecuadamente el contenido de los textos. Estas condiciones han motivado la presente investigación, cuyo objetivo es desarrollar un marco teórico orientado al fortalecimiento de la comprensión de la lectura en la escuela rural mediante el uso de tecnología educativa. Entre los conceptos abordados en este estudio se incluyen:

Comprensión de la lectura.

Durán et al. (2018) define la comprensión de la lectura como el proceso mediante el cual se asimila de manera adecuada el contenido de un texto, lo que permite entender la intención del autor y deducir las ideas que este ha plasmado. Se destaca la lectura comprensiva como la capacidad de un individuo para cavilar, analizar, entender, interpretar, valorar y manipular textos escritos, con el reconocimiento de su estructura, funciones y resúmenes, con el fin de desarrollar

una capacidad comunicativa y adquirir nuevos conocimientos que puedan aplicarse en la sociedad.

Catalá et al. (2001) menciona que la competencia en el proceso lector está estrechamente relacionada con el texto, el contexto y las experiencias personales del lector. Esto implica que cada persona comprende un texto de manera única, ya que su interpretación está influenciada por sus propias vivencias. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (MECD, 2000) destaca que la lectura no debe considerarse únicamente como un proceso académico, sino como un aspecto fundamental para el crecimiento personal y colectivo, ya que estimula las emociones humanas. Por tanto, la lectura debe ser prioritaria en la formación educativa.

La lectura se percibe como un proceso en el que el lector decodifica las ideas expresadas por un autor mediante la utilización de sus habilidades comunicativas y conocimientos previos para dar sentido al texto desde su propia perspectiva (Sequeira, 2001). En este sentido, cada lector puede interpretar un texto de manera diferente, lo que refleja la jerarquía de las experiencias individuales en el método de análisis lectora.

Díaz Barriga (2002) sostiene que la comprensión de la lectura implica utilizar habilidades cognitivas, lingüísticas y estratégicas para interpretar el significado del texto y reconstruir las ideas del autor. Este proceso faculta al lector atribuir sentido al texto a partir de sus propias percepciones y conocimientos. Por lo tanto, la metacognición juega un papel fundamental en la lectura al ayudar al lector a organizar sus ideas y comprender el texto de manera más efectiva.

Esta investigación surge del interés por optimizar las capacidades de los estudiantes, partiendo del supuesto de que una vía fundamental para lograrlo es la mejora de la comprensión lectora. Dicho constructo teórico se sustenta principalmente en las teorías originales de Kenneth Goodman y Louise Rosenblatt, quienes conciben la lectura como un proceso activo, interactivo y transaccional, en el que el lector construye significado a partir de la interacción entre sus conocimientos previos, el texto y el contexto (Goodman, 1986; Rosenblatt, 1978). En consonancia con este enfoque, el Programa para la Evaluación Internacional

de Alumnos adopta el denominado modelo interactivo de lectura, el cual ha sido posteriormente retomado y sistematizado por diversos autores secundarios (Pajares, 2000). Asimismo, el análisis de los resultados obtenidos en las pruebas nacionales estandarizadas ha permitido identificar oportunidades de mejora en los distintos niveles de comprensión lectora. En este contexto, la presente investigación se orienta a fortalecer las habilidades y competencias lectoras, enriquecer la terminología académica de los estudiantes y potenciar su capacidad interpretativa.

Las TIC

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE), en el documento *Orientaciones para la Educación en Tecnología* (2008), conceptualizan la informática como el conjunto de saberes científicos y tecnológicos que posibilitan el acceso, la búsqueda y el manejo de la información mediante procesadores. Este ámbito se integra dentro de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las cuales comprenden dispositivos como teléfonos digitales, radios, televisores, computadores, redes e Internet.

A partir de 1994, con la promulgación de la Ley General de Educación, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) estableció la Tecnología e Informática como un área fundamental y obligatoria. Desde entonces, las instituciones educativas han enfocado sus esfuerzos en el fortalecimiento de los procesos pedagógicos, consolida esta disciplina como un eje de transformación y actualización en las diversas áreas del conocimiento, además de ejercer una influencia notoria en las dinámicas de la vida cotidiana.

Galvis (citado por el MEN en 2004) subraya en "El periódico de un país que educa y que se educa" la importancia de que los docentes utilicen las nuevas tecnologías para acceder a información, intercambiarla y modificar el proceso de aprendizaje. Este enfoque permite un cambio de un modelo centrado en la enseñanza a uno enfocado en el aprendizaje, que otorga mayor autonomía a los

estudiantes. Así, se evidencia que las TIC han revolucionado el proceso educativo, al permitir que los alumnos gestionen información, la transformen y construyan nuevos conocimientos a partir de sus experiencias.

Recurso educativo digital.

La era digital se ha incorporado de manera integral a los procesos educativos contemporáneos, y ofrece una amplia variedad de materiales y recursos que enriquecen y fomentan el aprendizaje. Cuando se emplean con una adecuada orientación pedagógica, las herramientas digitales se transforman en nuevos recursos educativos que facilitan la formación de los estudiantes, al mismo tiempo que promueven el desarrollo de habilidades en diversas áreas del conocimiento y permiten el seguimiento del progreso del aprendizaje (García, 2010).

En el marco de esta investigación se diseñaron dos redes con una orientación pedagógica definida, cuyo propósito central fue favorecer el desarrollo de los niveles de comprensión en lectura en los estudiantes. Dichas redes se constituyeron en herramientas de apoyo esenciales para la propuesta, al ofrecer recursos valiosos para la ejecución de actividades y contribuir al sostenimiento del interés estudiantil durante todo el proceso.

Según Zapata (2012) señala que los recursos digitales constituyen materiales que facilitan el aprendizaje a través de actividades que captan la atención de los estudiantes, lo que promueve aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias tanto axiológicas como tecnológicas. Esta perspectiva evidencia la relevancia de los recursos educativos digitales para potenciar la comprensión y el aprendizaje significativo, al ofrecer formatos multimedia que se ajustan a las preferencias de los estudiantes, al favorecer un proceso de enseñanza-aprendizaje activo, dinámico y motivador.

De acuerdo con la definición del diccionario de la Real Academia Española, un recurso es un "medio de cualquier clase que, en caso de necesidad, sirve para conseguir lo que se pretende". Por lo tanto, las plataformas digitales desempeñan un papel esencial en el desarrollo de esta investigación, ya que su integración en

la creación de redes promueve el desarrollo de habilidades y competencias en los diferentes niveles de comprensión de la lectura.

Plataforma Digital

El planteamiento de Zapata (2012) clarifica el concepto de plataforma educativa digital al definirla como un espacio virtual en la web donde un profesor puede crear un entorno en línea que integre todos los recursos de su curso. Esto incluye la posibilidad de enlazar otros materiales, incorporar herramientas como foros y wikis, recibir tareas de los estudiantes, diseñar evaluaciones, iniciar discusiones, participar en chats y obtener estadísticas de uso, entre otros elementos esenciales para su curso. Se trata de un diseño previo que facilita la implementación de actividades de aprendizaje y apoya a los estudiantes en el logro de los objetivos establecidos. Una plataforma educativa virtual se entiende como un entorno digital que integra y organiza diversos recursos con fines pedagógicos. Su objetivo principal es facilitar la creación y administración de cursos en línea de manera integral, sin requerir conocimientos avanzados en programación por parte de los usuarios.

Bases legales

Este trabajo se sustenta en el marco legal que respalda el desarrollo del proceso investigativo, y hacen referencia a los fines educativos establecidos en la Constitución Política de Colombia, así como a las directrices emitidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y a otras políticas orientadas al ámbito educativo.

Constitución política de Colombia.

El Artículo 27 de la Constitución Política de Colombia (CPC) garantiza la libertad de enseñanza e investigación, confiere a las instituciones educativas una amplia autonomía para la organización y desarrollo de sus currículos. Por su parte, el Artículo 67 establece que la educación cumple una función social, lo que implica la necesidad de alcanzar niveles elevados de comprensión de textos y contextos. Asimismo, el Artículo 71 dispone que el Estado promoverá el desarrollo cultural,

científico y tecnológico, al incentivar especialmente el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la implementación de proyectos digitales.

Ley General de Educación. (Ley 115 de 1994)

La Ley 115 de 1994, en su Artículo 1, establece que la educación constituye un proceso de formación permanente basado en la integralidad de la persona, así como en el reconocimiento de sus derechos y deberes. Asimismo, regula la prestación del servicio educativo, garantiza la libertad de enseñanza, investigación y cátedra, principio que respalda esta investigación al reconocer la autonomía de las instituciones para gestionar sus prácticas pedagógicas, lo que amplía las posibilidades de desarrollo dentro de sus currículos. De manera complementaria, la Ley organiza el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria) y media.

En este contexto, resulta pertinente destacar los objetivos establecidos por la Ley General de Educación, los cuales se vinculan estrechamente con el desarrollo de competencias de lecturas y tecnológicas:

El Artículo 20, que plantea los objetivos generales de la educación básica, enfatiza la adquisición de elementos de conversación y lectura, al menos en una lengua extranjera; el desarrollo de habilidades comunicativas orientadas a la lectura, comprensión, escritura, escucha, habla y expresión correcta; así como la ampliación y profundización del razonamiento lógico y analítico, dirigido a la interpretación y resolución de problemas en los ámbitos de la ciencia, la tecnología y la vida cotidiana.

Por su parte, el Artículo 21, que establece los objetivos específicos para la educación básica en el ciclo de primaria, enfatiza el fomento del interés por aprender, la iniciativa personal frente al conocimiento y la realidad social, así como el desarrollo del espíritu crítico. De igual modo, promueve las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y, en el caso de grupos étnicos con tradición lingüística propia, también en la lengua materna, junto con la consolidación del gusto por la lectura.

Estándares Básicos de Competencias (EBC)

Los Estándares Básicos de Competencias (EBC) están diseñados para que el conocimiento adquirido en un grado sea fundamental para el desarrollo de competencias en el siguiente, crea un documento secuencial que guía el alcance de habilidades en comprensión en lectura. Esta investigación se basa legalmente en dicho documento, lo que proporciona una dirección clara para lograr un alto nivel de comprensión textual. Según los EBC (2003), la comprensión implica la búsqueda y reconstrucción del significado de cualquier expresión lingüística. Los EBC del MEN subrayan la importancia de la comprensión de la lectura en el aprendizaje del castellano, especialmente en la formación de conceptos. Esta normativa es crucial para la investigación, cuyo objetivo es formar lectores capaces de profundizar en la comprensión de lectura.

De acuerdo con esto, la comprensión de la lectura implica la representación de acciones cognitivas básicas como la inferencia. Una construcción en lenguaje que promueva estos procesos cognitivos en relación con el contexto sociocultural facilita la integración social y afecta la clasificación del mundo, la organización del pensamiento y el fortalecimiento de la identidad" (EBC, 2003, p. 26). Estos estándares orientan el desarrollo de habilidades y destrezas, al fomentar en los estudiantes una comprensión sólida de textos y contextos, y su participación en la transformación del mundo. El estándar de comprensión e interpretación textual, desde su enunciado hasta los procesos que lo constituyen, ofrece una guía detallada para que el docente alcance altos niveles de interpretación textual en los estudiantes, como se describe en la siguiente tabla.

Tabla 2. *Comprensión e interpretación textual grado quinto*

COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL
Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.
Para lo cual, <ul style="list-style-type: none">• Leo diversos tipos de texto: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo.• Comprendo los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído.• Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional

Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)

Las orientaciones de aprendizaje son directrices explícitas estructuradas para cada grado y área, las cuales deben desarrollarse en concordancia con el contexto cultural e histórico de los estudiantes. Para garantizar coherencia y cohesión entre ellas, las instituciones han avanzado en la construcción de matrices de competencias. En este sentido, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) se encuentran organizados de manera procesual, de modo que su cumplimiento conduzca a la adquisición de los Estándares Básicos de Competencias (EBC). Estos se convierten en insumos fundamentales para la elaboración de planes de área, planes de aula y proyectos transversales.

A continuación, se presentan los DBA de Lenguaje, versión 2, diseñados para el grado quinto, específicamente en lo referido a la comprensión de la lectura:

Tabla 3. DBA grado quinto

Lenguaje • Grado 5º	
Derechos Básicos de Aprendizaje • v.2	
<p>5. Comprende el sentido global de los mensajes, a partir de la relación entre la información explícita e implícita.</p> <p>Evidencias de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none">○ Asume una postura crítica y respetuosa frente a los mensajes que circulan en su medio.○ Prevé los contenidos del mensaje de un emisor a partir de sus entonaciones y la manera como organiza un discurso.○ Comprende la diferencia de diversos espacios de expresión oral, como la mesa redonda, el panel, el foro y el debate, atendiendo a su respectiva estructura.	<p>6. Identifica la intención comunicativa de los textos con los que interactúa a partir del análisis de su contenido y estructura.</p> <p>Evidencias de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none">○ Reconoce la función social de los textos que lee y las visiones de mundo que proponen.○ Aplica estrategias de comprensión a distintos tipos de texto que lee para dar cuenta de las relaciones entre diversos segmentos del mismo.○ Organiza de forma jerárquica los contenidos de un texto en relación con la forma en que son presentados.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional

Los Derechos Básicos de Aprendizaje constituyen un referente pedagógico que orienta tanto a docentes como a instituciones en la construcción de experiencias de enseñanza coherentes y pertinentes. Su relevancia radica en que definen aprendizajes estructurantes en cada área del currículo, asegurando que los niños y jóvenes, sin importar su contexto, tengan acceso a oportunidades formativas equivalentes y culturalmente significativas. Estos derechos fortalecen la planeación y evaluación escolar, pues permiten identificar avances y brechas en el desarrollo de competencias, ofreciendo criterios claros para la mejora continua. En el plano social, representan un compromiso del Estado con el derecho a la educación, al establecer estándares mínimos que buscan reducir desigualdades y garantizar que todos los estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para su participación activa en la vida ciudadana y en el mundo contemporáneo.

MOMENTO III

DESPLIEGUE METODOLÓGICO

El abordaje metodológico comprende el conjunto de procedimientos diseñados para relatar y considerar el fondo del problema planteado, mediante técnicas específicas de indagación y compilación de datos. Establece el "cómo" se llevará a cabo el estudio, y su objetivo es hacer operativos los conceptos y aspectos del problema en cuestión.

Paradigma de la investigación

La metodología es una parte esencial de cualquier investigación, ya que establece el marco y los procedimientos que guiarán el proceso de recopilación, procesamiento y comprensión de los datos. En esta investigación, se ha adoptado el paradigma interpretativo. Este constituye una corriente esencial en las ciencias sociales y humanas, centrada en entender la realidad social percibida desde la perspectiva de quienes la experimentan. Este enfoque según Ballina (2013) se diferencia de las tradiciones positivistas y postpositivistas, que priorizan la explicación y predicción de fenómenos mediante métodos cuantitativos y la búsqueda de leyes universales. Ballina (2013) afirma que, el paradigma interpretativo aprecia los significados y contextos particulares que las personas asignan a sus experiencias y acciones, con el empleo de métodos cualitativos que facilitan una exploración profunda y detallada.

El paradigma interpretativo subyace a la metodología de este estudio al enfatizar la importancia de comprender el contexto social desde la representación de los sujetos que la viven. Según lo plantean Denzin y Lincoln (2018), el enfoque interpretativo tiene como objetivo principal "entender la vida social desde la perspectiva de los participantes en la vida social" (p. 3). A diferencia de los enfoques cuantitativos, orientados a generalizar resultados mediante mediciones y análisis estadísticos, la investigación cualitativa se enfoca en obtener datos

profundos y detallados. Esto permite captar las sutilezas y las complejidades de los fenómenos sociales en contextos específicos.

Prieto (2009) menciona que el paradigma interpretativo ofrece una forma rica y matizada de entender los fenómenos sociales, al priorizar los significados subjetivos y los contextos particulares. Al centrarse en la interpretación y la comprensión profunda, este paradigma asiente una batida detallada de las complejidades y sutilezas de la vida social que contribuyen significativamente con el conocimiento en desemejantes áreas de las ciencias sociales y humanas

El paradigma interpretativo reconoce el valor de la subjetividad y de las experiencias individuales en la estructuración de la realidad social. Como señala Guba y Lincoln (1994), el paradigma interpretativo se basa en la idea de que "no hay una única realidad objetiva, sino que existen múltiples realidades subjetivas construidas por los individuos en sus interacciones sociales" (p. 111). Una de las principales ventajas del paradigma interpretativo es su capacidad para capturar la complejidad y la diversidad de la realidad social, al permitir que las personas involucradas en el fenómeno estudiado sean escuchadas y sus perspectivas sean tomadas en cuenta.

Dimensiones de la investigación

En la investigación cualitativa prevalece la subjetividad y la intersubjetividad dentro del entorno, la dinámica, cotidianidad y la interacción entre estos elementos como sujeto de estudio. De esta forma, metodológicamente se busca crear un dialogo entre las creencias, mentalidades y sentimiento de las personas o grupos los cuales están en investigación, ya que son la base para generar nuevo conocimiento.

La dimensión ontológica, como fundamento de la reflexión humana, se orienta hacia una indagación profunda sobre nuestra esencia, propósitos, valores y la conexión intrínseca con el mundo que habitamos. Este enfoque emerge en momentos de transformación significativa y se cristaliza en nuestras elecciones cotidianas y nos permite vivir de manera auténtica, plena y en coherencia con los valores que nos definen. En el marco de esta investigación, esta dimensión guía el análisis sobre la comprensión de la lectura en contextos rurales, abordada desde

un enfoque constructivista, múltiple, holístico y divergente. A partir de un análisis integral, se consideran las características propias de los actores involucrados en la propuesta, así como la realidad contextual respecto del nivel de suficiencia en comprensión que posibilita un entendimiento más amplio y ajustado de las dinámicas educativas en estos entornos.

La dimensión axiológica resalta la importancia de los valores como principios orientadores de nuestras decisiones y relaciones interpersonales. Estos valores se reflejan tanto en nuestras elecciones cotidianas como en los principios éticos que adoptamos como sociedad. La dimensión axiológica se propiciará a través de la investigación la colaboración en equipo, el compromiso, el acatamiento, tolerancia, innovación, respeto por los gustos y preferencias y la creatividad. Forman estudiantes íntegros con sentido de la responsabilidad, esto permite un abordaje ético que favorece a la formación de una sociedad más justa y armoniosa, en la que los valores compartidos potencien la cohesión comunitaria.

La dimensión teleológica (Bloom, 1984) se centra en el propósito y los fines que orientan nuestras acciones que se reflejan en las metas personales y en la evaluación de si nuestras decisiones están alineadas con el legado y el significado que deseamos construir. Se plantean metas concretas como detectar los factores cognitivos, lingüísticos y contextuales que inciden en la comprensión, desarrollar y evaluar estrategias de intervención efectivas, y explorar la interacción entre la comprensión de la lectura y otras habilidades cognitivas. La dimensión teleológica en esta investigación se enfatiza en generar constructos epistemológicos dirigido a la formación en lectura comprensiva basado en la metodología activa en la escuela rural, ya que estos son elementos que cautivan y generan gusto en las nuevas generaciones de estudiantes para lograr aprendizajes más significativos.

La dimensión epistemológica constituye un eje central en la adquisición, comprensión y uso del conocimiento ya que orienta cómo interpretamos el mundo y resolvemos problemas cotidianos. Este enfoque se despliega en la capacidad de cuestionar, seleccionar información y construir saberes relevantes para nuestras experiencias y necesidades, especialmente en el ámbito educativo. La investigación se sostiene sobre un desarrollo del conocimiento que se caracteriza

por su objetividad. En ella se busca evitar influencias axiológicas que comprometan su validez. De esta manera, se recurre a métodos inductivos y cualitativos que permiten una aproximación empírica y contextualizada a la comprensión de la lectura, con respeto a las diferencias individuales a fin de garantizar la coherencia entre los hallazgos y la realidad observada

La dimensión metodológica del estudio parte del enfoque cualitativo en el cual no hay una realidad social única y universal, sino diversas realidades coexistentes construidas desde la perspectiva personal de cada individuo. Este enfoque exige que el investigador busque comprender las motivaciones del grupo en estudio, al dejar de lado su propio punto de vista personal (Creswell, 2018) Se trata de un enfoque integral y adaptable, que establece una conexión directa entre el observador y lo observado, para lograr una construcción completa del fenómeno, en la consideración tanto de las diferencias individuales fundamentales como de los elementos estructurales. Se requiere una estrecha interacción con los participantes, lo que requiere una cuidadosa escucha a los aspectos éticos involucrados.

Tipo y diseño de la investigación

En este estudio se empleará un enfoque y diseño cualitativo, el cual, desde el punto de vista epistemológico, se centra en la construcción del conocimiento sobre las realidades sociales y culturales según la perspectiva de quienes las producen y experimentan. En la investigación cualitativa prevalece la subjetividad y la intersubjetividad dentro del entorno, la dinámica, cotidianidad y la interacción entre estos elementos como sujeto de estudio.

De esta forma, metodológicamente se busca crear un dialogo entre las creencias, mentalidades y sentimiento de las personas o grupos los cuales están en investigación ya que son la base para generar nuevo conocimiento. La investigación cualitativa por definición se orienta a la producción de datos descriptivos, como son las palabras y los discursos de las personas, quienes los expresan de forma hablada y escrita, además, de la conducta observable (Taylor y Bogdan, 1986).

En este sentido, la investigación cualitativa permite explorar en profundidad un fenómeno desde la representación de los actores sociales con la perfección de los modelos explicativos cuantitativos, como acaece en los estudios de salud, donde la comprensión del fenómeno no está completa sin meditar la visión de quienes lo experimentan (Urbina, 2020).

En resumen, la metodología cualitativa adoptada en esta tesis tiene como objetivo abastecer una comprensión profunda y contextualizada de la comprensión de la lectura en entornos rurales escolares. A través de la combinación de enfoques interpretativos y métodos detallados de recolección y análisis de datos, se espera obtener resultados significativos que contribuyan con el conocimiento y la práctica en este campo.

El Método de investigación

La investigación se inscribe en el método de Teoría Fundamentada, el cual es definido por Glaser y Strauss (1967) como una metodología de análisis, donde son aplicados sistemáticamente métodos dirigidos a la generación de una teoría inductiva, la cual se concreta en la formulación teórica sobre el fenómeno en estudio. Este método se caracteriza por su enfoque inductivo, en el cual las categorías y conceptos emergen directamente del análisis sistemático de los datos recolectados, de manera que la teoría emerge de las relaciones subyacentes en un determinado contexto.

Este método se distingue por la constante comparación, la codificación abierta, axial y selectiva, y la búsqueda de saturación teórica. La teoría fundamentada incluye como procedimientos implícitos la descripción de datos y la ordenación conceptual, al ser este último proceso definido por Strauss y Corbin (2002) como un proceso organizador de las categorías en coherencia con las propiedades y dimensiones, así como con la descripción de las categorías. Es así como utiliza la codificación, el muestreo teórico y las comparaciones constantes entre la información recogida se logra la saturación de la data.

De acuerdo con Palacios Rodríguez (2021) la Teoría Fundamentada encuentra sus bases en el interaccionismo simbólico y el pragmatismo, lo que le

otorga un carácter dinámico y flexible para comprender procesos sociales y educativos. En el ámbito educativo, autores como Alarcón Lora et al (2017) han resaltado su potencial para generar conocimiento nuevo y pertinente, especialmente en investigaciones que buscan comprender fenómenos pedagógicos desde la voz de los actores.

De modo que, la presente investigación cuyo propósito es generar un constructo epistemológico basado en la metodología activa y el uso de la tecnología educativa para consolidar la comprensión de la lectura en la escuela rural de Belalcázar-Caldas, se desarrolló en concordancia con los procedimientos de la Teoría fundamentada dado que su implementación implica que las categorías surjan de las experiencias de los docentes en su interacción con prácticas pedagógicas y recursos tecnológicos. La investigación se orientó a captar cómo las metodologías activas y las herramientas digitales se integran en la realidad rural, produce significados que enriquecen la comprensión de la lectura. Así, el método no sólo permitió describir prácticas, sino construir un modelo teórico que explique cómo la tecnología y la pedagogía activa se articulan para transformar la lectura en un contexto específico.

El desarrollo de la investigación bajo el enfoque de la Teoría Fundamentada se realizó desde una postura en la que se reconoce la misma como un proceso abierto, emergente y situado, donde el investigador se convierte en mediador de las voces de la comunidad educativa. La sistematicidad del método asegura rigor en la construcción de categorías, mientras que su flexibilidad permite captar la riqueza cultural y pedagógica del entorno rural. En este sentido, el estudio no buscó imponer marcos teóricos previos, sino generar un constructo epistemológico propio, coherente con las prácticas y significados locales, aportan tanto a la teoría educativa como a la mejora de la comprensión de la lectura en contextos rurales.

Desde esta perspectiva, la producción de aportes teóricos implicó que los resultados de la investigación se presenten mediante la construcción de conceptos derivados de las respuestas obtenidas. Para alcanzar dicho nivel de abstracción se implementó un proceso analítico riguroso y sistemático, orientado a identificar

dimensiones particulares del fenómeno estudiado. Este procedimiento se extendió hasta alcanzar la denominada saturación teórica, momento en el cual los datos dejaron de proporcionar información novedosa que permitiera la conformación de nuevas categorías.

Escenario de la Investigación

González Rey (2006) define el escenario de investigación como la construcción de un espacio social donde los sujetos construyen significados a partir de sus experiencias cotidianas, diseñado para favorecer la participación de los actores involucrados en el estudio. Es en el proceso mismo de configuración de dicho escenario donde los individuos deciden si asumirán o no un rol activo dentro de la investigación. Específicamente, esta investigación se desarrolló en el contexto de la escuela rural del municipio de Belalcázar-Caldas, el cual, abordado desde el enfoque cualitativo permitió aproximarse a este escenario no como un lugar físico aislado, sino como un entramado de relaciones, discursos y prácticas que requieren ser interpretados en su complejidad, reconoce la voz de los actores educativos y la riqueza de los saberes locales.

La estructura productiva del municipio se sustenta primordialmente en el sector agropecuario y ganadero, destacando los cultivos de café, plátano y yuca. Asimismo, el aprovechamiento de la riqueza hídrica, específicamente la influencia de la cuenca del Río Risaralda ha impulsado una consolidación significativa de la piscicultura como actividad económica emergente de alto nivel.

El proyecto de investigación se desarrolló en los Institutos “Educativa San Isidro” y “El Madroño” del municipio de Belalcázar Caldas. Dichos establecimientos educativos de carácter oficial, ubicados en la zona rural del municipio del municipio donde estudian niños y jóvenes de distintas veredas y fincas. La comunidad Educativa San Isidro se caracteriza por pertenecer a estrato bajo en su mayoría, de origen campesino, su principal actividad económica está ligada al cultivo del café, plátano, pan coger y explotación pecuaria. Los padres de los

estudiantes en su mayoría son jornaleros, sólo algunos son propietarios de minifundios y se caracterizan por tener baja escolaridad.

El área rural que conforma las comunidades de las instituciones tiene familias dispersas que habitan muy lejos unas de otras; algunas son foráneas y emigran de un municipio a otro y de un departamento a otro. En general son personas que se reúnen para sacar adelante objetivos comunes.

Informantes clave de la investigación

En la investigación cualitativa, los informantes constituyen el núcleo central del proceso y su elección requiere especial cuidado. La selección de participantes implica decisiones de muestreo que se definen en la fase de planificación del estudio y se ajustan o complementan conforme avanza el trabajo de campo.

La noción de informante, planteada por Spradley (1980) se relaciona directamente con el concepto de enculturación completa, es decir, con la capacidad de los participantes de poseer un conocimiento profundo y situado de su cultura, subcultura, grupo u organización. En el ámbito de la investigación cualitativa en educación, esta condición resulta fundamental, ya que los informantes no sólo transmiten datos, sino que aportan significados, interpretaciones y experiencias que permiten comprender la complejidad de los procesos pedagógicos y socioculturales. La selección adecuada de informantes garantiza que las voces recogidas reflejen la riqueza del contexto y posibiliten la construcción de categorías teóricas sólidas.

En estudios educativos, especialmente en escenarios rurales o culturalmente diversos, contar con informantes plenamente enculturados asegura que las narrativas recojan prácticas, saberes locales y dinámicas comunitarias que de otro modo podrían pasar desapercibidas. La investigación cualitativa se nutre de estas perspectivas para interpretar fenómenos como la comprensión de la lectura, la integración de tecnologías educativas o la aplicación de metodologías activas, reconoce que cada contexto imprime particularidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, la selección de informantes no puede ser

aleatoria ni superficial, sino estratégica y reflexiva, atiende a criterios de pertinencia, representatividad y profundidad cultural.

De esta manera, la importancia de elegir informantes adecuados radica en que ellos se convierten en mediadores entre la realidad educativa y la construcción teórica del investigador. Su conocimiento situado permite que los hallazgos trasciendan la mera descripción y se conviertan en aportes epistemológicos que dialoguen con la práctica pedagógica y con los marcos teóricos de la investigación. En consecuencia, la selección de informantes en estudios cualitativos en educación no sólo es un requisito metodológico, sino un acto ético y epistemológico que asegura la validez, la relevancia y la coherencia de los resultados obtenidos.

En el contexto de reforzar la comprensión de la lectura en escuelas rurales mediante recursos educativos digitales, la elección y cooperación con informantes clave puede ofrecer información valiosa y favorecer la elaboración de estrategias educativas efectivas y pertinentes al contexto.

En el marco de esta investigación, se tiene que los informantes clave fueron seleccionados de manera intencional, para ello se aplicaron los siguientes criterios de selección:

- Experiencia: fueron seleccionados aquellos informantes con mayor incidencia en la investigación, por ello, en el caso de los docentes se consideraron docentes con experiencia previa mayor a cinco años en el ejercicio docente en Básica Primaria.
- Disposición: los informantes clave estuvieron dispuestos a brindar la información de una manera pertinente, amplia y en el momento en el que esta fue requerida para la investigación

Tabla 4. Codificación de los informantes clave

N°	Código	Funciones	Descripción
1	DOC001	Docente de básica primaria, Lic. Básica primaria con énfasis en humanidades, lengua castellana e inglés y magister en educación	Mujer, con 19 años de experiencia, tutora en programa de calidad educativa del Ministerio de Educación. Se destaca por ser precursora de procesos de mejora a través del uso de herramientas
2	DOC002	Docente de básica primaria, Lic. Básica primaria con énfasis en humanidades, lengua castellana e inglés y magister en educación	Hombre, con 19 años de experiencia en básica primaria, tutor del programa Todos a Aprender. Se caracteriza por ser un docente innovador, responsable y líder en proceso de mejoramiento.
3	DOC003	Docente de básica primaria, Lic. Básica primaria con énfasis en humanidades, lengua castellana y magister en educación inclusiva	Mujer, con 15 de experiencia en básica primaria, tutor del programa Todos a Aprender. Se caracteriza por ser muy responsable y dirigir proceso de formación entre docentes
4	DOC004	Docente de básica primaria	Mujer, con 8 años de experiencia, se destaca por su pedagogía y dedicación.
5	DOC005	Docente de básica primaria	Hombre, con 16 años de experiencia, más de 10 años como tutor para el fortalecimiento de los procesos educativos, se destaca por su conocimiento en los procesos de formación
6	DOC006	Docente de básica primaria, licenciado en ciencias naturales y maestría en educación	Hombre, con 20 de experiencia, más de 10 años como tutor para el fortalecimiento de los procesos educativos, se destaca por su conocimiento en los procesos de formación
7	DOC007	Docente de básica primaria	Mujer, con 12 años de experiencia, se destaca por su pedagogía y dedicación.

Nota: Elaboración del autor

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

La investigación in situ constituye un método ampliamente empleado en los campos de la antropología y la psicología. Este método implica la recopilación de datos en el entorno natural de estudio, a diferencia de los estudios realizados en

laboratorio u otros entornos controlados por el investigador (Bogdan y Biklen, 1994).

El proceso de acopio de datos se efectuó mediante: entrevistas y observación participante. Estos métodos fueron seleccionados para captar las diversas dimensiones del fenómeno estudiado:

Entrevista semiestructurada: constituye una estrategia cualitativa que integra de manera equilibrada la organización previa y la flexibilidad necesaria para el diálogo investigativo. Al disponer de un guion con preguntas previamente diseñadas, el investigador asegura la cobertura de los temas centrales, mientras que la inclusión de interrogantes abiertas posibilita indagar con mayor profundidad en las vivencias y perspectivas singulares de cada participante. Tal como señala Martínez (2006), esta técnica reconoce la relevancia y el potencial del diálogo como vía de conocimiento, sustentado en la naturaleza y calidad del proceso comunicativo.

En la aplicación de la entrevista semiestructurada se elaboró un conjunto de preguntas abiertas concebidas como punto de partida, susceptibles de ser ajustadas según el contexto y las respuestas de los informantes. Para garantizar la confianza y la sinceridad en las respuestas, se preservó el anonimato de los participantes.

Observación Participante: se concibe como una práctica intencionada y sistemática que, si bien responde a características generales, adquiere matices particulares según el programa de investigación en el que se inscribe. Dicho proceso se fundamenta tanto en teorías y estudios empíricos como en las creencias, supuestos y marcos de referencia del investigador, los cuales orientan las decisiones metodológicas que se toman en el campo.

En este sentido, Erickson (1989) sintetiza estas decisiones en aspectos clave: la definición del problema y las preguntas de investigación; la selección del contexto y del espacio de observación, como la escuela o el aula; la delimitación de fragmentos de la realidad a observar, tales como las interacciones docentes o el desarrollo de la clase; la elección de instrumentos para registrar la información

(notas de campo, grabaciones, videos); la organización de procedimientos de observación; la identificación de sujetos y acontecimientos relevantes; la aplicación de técnicas de análisis acordes al problema; y finalmente, la elaboración de informes o registros que comuniquen de manera clara y precisa los hallazgos.

De este modo, la observación participante no se reduce a una técnica rígida, sino que se configura como un proceso dinámico que evoluciona conforme el investigador interactúa con el campo y ajusta sus decisiones a las condiciones reales del contexto. En esta investigación, esta flexibilidad resultó esencial, pues permitió captar la complejidad de las prácticas pedagógicas y las dinámicas sociales que emergieron en espacios como el aula rural. La riqueza de esta técnica permitió integrar la mirada teórica con la experiencia vivida, generan datos que no sólo describieron, sino que también interpretaron y explicaron los fenómenos.

La observación participante se llevó a cabo en las instituciones educativas San Isidro, El Madroño, donde se llevan a cabo la función de los docentes en el nivel de básica primaria; de forma conjunta con el investigador. En consecuencia, la observación participante fue una herramienta privilegiada para comprender la enseñanza y el aprendizaje desde dentro, reconoce la voz de los actores y la singularidad de los escenarios. Su carácter adaptativo aseguró que los propósitos de la investigación atendieran las realidades observadas, lo que otorga mayor validez y pertinencia a los hallazgos alcanzados.

Procesamiento de la información

El procesamiento de la información dentro del enfoque cualitativo se encuentra orientado hacia la comprensión sobre experiencia vivida por los participantes de la investigación. Este análisis de la información se enfatiza en la descripción e interpretación propias del paradigma interpretativo, tal como se manifiesta en la conciencia. Sobre esto, Strauss y Corbin (2002) refieren que, desde el método de la teoría fundamentada, se hace importante la formulación de interrogantes y de comparaciones. Con relación a la formulación de interrogantes, este procedimiento es considerado un mecanismo analítico que impulsa la

indagación y direcciona el muestreo teórico. Asimismo, la comparación constituye una estrategia analítica que posibilita el desarrollo del análisis sobre propiedades y dimensiones de las categorías.

El método comparativo constante es una técnica analítica empleada primariamente en investigaciones cualitativas. Este método fue desarrollado por Barney Glaser y Anselm Strauss en su obra seminal “The Discovery of Grounded Theory” (1967). Consiste en la comparación sistemática y continua de datos, conceptos y categorías para desarrollar teorías emergentes directamente desde el material empírico recolectado (Giménez, 2007)

Según Glaser & Strauss (1967) este método incluye la recolección y análisis sincrónicos de datos que permiten al investigador cotejar frecuentemente la información nueva con la ya existente para identificar patrones y desarrollar categorías conceptuales. Además, permite a los investigadores crear teorías afinadas en los datos empíricos al suministrar una comprensión profunda de los fenómenos estudiados

El análisis de datos cualitativos se llevó a cabo bajo el método comparativo constante para identificar y desarrollar categorías teóricas sobre las prácticas de lectura, las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes, y las percepciones y experiencias de los estudiantes. A medida que recolectan y analizan datos, comparan continuamente estos datos con categorías emergentes para refinar su teoría sobre los aspectos que participan en la comprensión de la lectura en este contexto específico.

Criterios de rigurosidad

Para responder a los criterios de rigurosidad se enfocará en mantener correspondencia durante el desarrollo de la investigación a los criterios de: credibilidad, auditabilidad y triangulación. En busca de un proceso investigativo que apunte a la calidad.

Según Lincoln y Guba (1985) la credibilidad se enfoca en la veracidad de los datos y las interpretaciones elaboradas por el investigador. Implica certificar que los hallazgos reflejen de manera fiel las experiencias y perspectivas de los

participantes, lo cual permite un análisis un análisis claro y sin sesgos y resultados de confianza.

La auditabilidad definida por Morse et al., (2002) como la transparencia del proceso investigativo, asevera que cualquier persona externa puede buscar las disposiciones tomadas a lo largo de la investigación. Este criterio garantiza la firmeza y la lógica en el manejo de los datos. Lo que permite y asegura las perspectivas de los participantes y no los sesgos del investigador.

Como manifiesta Denzin (1978) la triangulación radica en utilizar múltiples fuentes, métodos o perspectivas para aprobar los descubrimientos y fortificar la validez de las conclusiones. Se funda en la idea de que los resultados consistentes desde diferentes ángulos aumentan la confianza en la interpretación. Estos criterios son fundamentales para constituir la confiabilidad y validez de la investigación cualitativa al afirmar que los resultados son rigurosos y distintivos de la realidad estudiada.

Para garantizar la validez y fiabilidad de los hallazgos, se emplearon técnicas como la triangulación de datos, que consiste en utilizar múltiples fuentes y métodos para asentar los resultados obtenidos. Además, se llevó a cabo comprobaciones de miembros al solicitar la retroalimentación de los participantes sobre las interpretaciones preliminares, y se realizaron revisiones por pares para evaluar la consistencia del análisis.

En resumen, la metodología cualitativa adoptada en el presente estudio tuvo como propósito ofrecer una comprensión profunda y contextual sobre la comprensión de la lectura en entornos rurales escolares. Esto se realizó a través de la combinación de enfoques interpretativos y métodos detallados de recolección y análisis de datos, que fueron veraces confiables y fieles a la información recopilada, los cuales permitieron alcanzar significativos que contribuyeron con el conocimiento y la práctica en este campo.

Consideraciones bioéticas

La investigación, inscrita en el paradigma interpretativo y sustentada en un enfoque cualitativo, implementó los principios éticos fundamentales, tales como la beneficencia y la confidencialidad, garantiza así el respeto y la protección de los participantes durante el proceso investigativo.

Pérez Serrano (2003) postula que el criterio de confiabilidad constituye un principio ético esencial en la investigación cualitativa, pues asegura que la información proporcionada por los participantes sea tratada con respeto y discreción, garantiza la validez y confiabilidad de los datos obtenidos. Esto significó que, en ámbito educativo propio de esta investigación, la confidencialidad tuvo relevancia particular, dado que docentes compartieron experiencias, percepciones y prácticas propias de su vida cotidiana y de la dinámica institucional. De ahí la importancia de proteger la identidad y los aportes de los informantes partícipes de esta investigación, dado que no representó solamente una exigencia metodológica, sino que también fortaleció la dimensión ética del estudio, al reconocer la dignidad y autonomía de quienes participaron.

La confidencialidad en la investigación educativa no sólo consistió en la protección a los docentes, sino que también legitimó el proceso investigativo ante la comunidad académica y social. Esto, al garantizar que los aportes de docentes sean utilizados exclusivamente con fines científicos y pedagógicos, lo que reforzó la credibilidad del estudio y se aseguró que los hallazgos contribuyeran de manera responsable al conocimiento y a la mejora de la práctica educativa. Así, la ética y la confidencialidad se articularon como pilares de la calidad, la pertinencia y la coherencia de la investigación cualitativa en educación.

Asimismo, la aplicación del consentimiento informado representa el derecho de los participantes a recibir información clara y suficiente acerca de su incorporación en la investigación (Pérez Serrano, 2003). Esto hizo posible que los participantes conocieran el propósito de la investigación, lo cual se hizo posible a través del diálogo entre el investigador y los informantes clave acerca de los propósitos e implicaciones de los hallazgos alcanzados. Para ello, se procedió a invitarlos de forma escrita ser partícipes de la investigación con el fin de tener los

espacios para informar aparte de los propósitos del estudio, la metodología y el enfoque ético que garantizó la confidencialidad y el resguardo de los datos e información suministrada por los participantes.

Sobre los riesgos y beneficios conocidos y potenciales de la investigación, Aarons (2017) plantea que este se entiende como la probabilidad de que un participante pueda sufrir daño, pérdida, lesión u otras consecuencias negativas derivadas de su involucramiento en un estudio. Este elemento se convierte en una condición desfavorable cuando, dentro del proceso de investigación, no se han previsto ni diseñado las acciones necesarias para garantizar que los sujetos participen sin exposición a riesgos. En el contexto de este estudio, los informantes clave no corrieron ningún riesgo físico, psíquico, que pudiera afectar su vida personal, al punto de perjudicarlo.

Entre los beneficios potenciales que pudo generar la investigación, Aarons (2017) destaca su relevancia en tanto que los resultados no sólo impactan directamente en los participantes, sino que también aportan efectos positivos para la sociedad en general. Dichos beneficios se expresan en la producción de nuevo conocimiento o en la validación de hallazgos previos, lo que fortalece el avance científico y otorga mayor consistencia a los marcos teóricos existentes.

En el ámbito específico de esta investigación, los aportes se vinculan con la construcción de una teoría emergente que favorece el desarrollo de competencias de comprensión de la lectura a partir de las metodologías activas en el contexto rural. Por ello se considera que esta investigación contribuye con nuevas formas de comprender la realidad del fenómeno estudiado. De este modo, los beneficios trascienden la dimensión académica y se proyectan hacia la transformación social, al integrar conocimiento científico con prácticas formativas que promueven la reflexión crítica de los ciudadanos.

MOMENTO IV

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS

A fin de darle significado a los datos cualitativos, en este análisis se desarrollaron los procedimientos técnicos para el tratamiento de los datos, siguiendo a Strauss y Corbin (1998) mediante las codificaciones directas, fundamentales y específicas. El proceso se aplicó a cada entrevista, se usó como apoyo el programa Atlas.Ti.9, por lo cual se generaron los diagramas conceptuales emergentes que fueron ordenadas conceptualmente los datos, lo cual da cuenta de un análisis compatible con la lógica de la organización del conocimiento.

A continuación, se presenta de forma secuencial el análisis de la información obtenida a partir de las entrevistas realizadas a siete (07) informantes clave, lo que permitió identificar hallazgos iniciales que dieron continuidad al proceso analítico propio de la Teoría Fundamentada. El análisis se realizó primero de manera individual por informante y, posteriormente, mediante la comparación constante entre los casos, al favorecer la contrastación de datos y la consolidación de categorías emergentes. Este procedimiento permitió avanzar hacia un nivel de abstracción conceptual mayor, orientado a la construcción teórica fundamentada en los datos (Strauss y Corbin, 1998; Charmaz, 2014).

El análisis de los datos se enmarcó en un enfoque metodológico cualitativo, dado que estuvo orientado a la comprensión e interpretación de los significados, acciones e interacciones que los participantes atribuyeron al fenómeno en estudio. Esto es coincidente con la Teoría Fundamentada, dado que no busco describir únicamente experiencias individuales, sino explicar los procesos sociales y subjetivos subyacentes e identificar condiciones, estrategias y consecuencias asociadas al fenómeno investigado (Glaser y Strauss, 1967; Hernández et al., 2014).

Asimismo, la observación se incorporó como una técnica complementaria de recolección de información, con el propósito de enriquecer la comprensión del contexto y apoyar la interpretación de los datos obtenidos en las entrevistas.

Desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada, la observación permite captar dinámicas, interacciones y comportamientos relevantes que contribuyen al desarrollo conceptual y a la validación de las categorías emergentes, para fortalecer así la coherencia y profundidad del análisis cualitativo.

Descripción procedimental del tratamiento de la información

En cuanto al análisis de las entrevistas, este fue realizado apoyado en el software Atlas. Ti.9. Este análisis se concatena con el método de análisis planteado desde la “Teoría fundamentada”, por lo cual se despliega en fases interconectadas que comienzan por la organización y preparación de los datos. En esta etapa inicial, el investigador importa al software todos los materiales relevantes, sean transcripciones de entrevistas, notas de campo, documentos o archivos multimedia. Se procede a la segmentación de unidades de análisis, donde se identifican y codifican fragmentos de texto o contenido que son significativos para los objetivos de la investigación. Este proceso es iterativo y flexible; a medida que emergen patrones y categorías, el investigador puede refinar las segmentaciones existentes o crear nuevas, lo que permite una inmersión profunda en el material empírico y una comprensión detallada de los fenómenos estudiados.

Se procedió al registro de códigos según las categorías, subcategorías y se crearon citas o comentarios de las respuestas de la entrevista, desde donde se extrajeron palabras claves las cuales fueron vinculadas como nodos a las redes semánticas resultantes para los descubrimientos por conjuntos comunes y divisiones específicas.

En consonancia con el método comparativo constante, se decanta este momento IV en el que se identifica y desarrolla las categorías teóricas referente a las formas de realizar lecturas, las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes, y las percepciones experienciales de los estudiantes. A medida que se analizan los datos aquí descritos, se comparan continuamente con información relevante que gestan las categorías emergentes, lo cual llevan consigo los

constructos epistemológicos sobre factores incidentes en la comprensión de la lectura dentro de este escenario en estudio.

Categorización y organización de las unidades de datos

El presente capítulo expone los hallazgos del estudio cualitativo, organizados según las categorías emergentes identificadas a partir del análisis de la información recabada mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes rurales del municipio de Belalcázar, Caldas. La interpretación de los datos se realiza desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada, prioriza la identificación de patrones, procesos, acciones e interacciones que los participantes atribuyen a sus prácticas pedagógicas, así como a la aplicación de la integración tecnológica y metodologías activas en la enseñanza de la comprensión de la lectura.

La presentación de los hallazgos se estructura a partir de las categorías emergentes generadas mediante el software Atlas. Ti, versión 9, organizadas jerárquicamente como categoría principal, subcategorías y códigos asociados. Cada categoría incluye una introducción conceptual, la interpretación de los datos según las voces de los docentes y una matriz de síntesis analítica, con el propósito de organizar las regularidades discursivas y facilitar la construcción teórica fundamentada. Este enfoque permite cumplir con los objetivos del estudio: revelar las acciones pedagógicas de los docentes; comprender su representación sobre la tecnología educativa; e interpretar los principios activos como base para la formación de la comprensión de la lectura en la escuela rural.

A continuación, se presentan los hallazgos organizados según las categorías emergentes, mostró cómo cada una contribuye a la construcción de la teoría generada a partir de los datos.

De acuerdo con lo dispuesto; se reveló información que se acentúa en las categorías, subcategorías y códigos que se sobresalieron en función a la

ampliación del constructo epistemológico dirigido a la enseñanza de la comprensión de la lectura enfocado hacia una metodología activa en el contexto rural. El estudio y apreciación de la información cualitativa atiende a las clases previamente conformadas en la metodología de este estudio como los temas centrales de esta investigación:

Categoría A: Enseñanza de la comprensión de la lectura

Categoría B: Tecnología educativa

Categoría C: Principios de la metodología activa

a) La codificación de las respuestas:

Para este estudio se justificó aplicar el método Abierto de datos y Axial por cuanto, las respuestas estuvieron codificadas para más adelante ser relacionadas entre sí. En este punto Schettini y Cortazzo (2015) plantean que la codificación axial atiende el establecimiento de jerarquías entre categorías y subcategorías, produciéndose un esquema representativo sobre la comprensión de los fenómenos. En efecto, se vincularon unos códigos con otros, los cuales fueron agrupados en otros códigos, para luego conformar con ellos las redes semánticas donde se pudo evidenciar las asociaciones de unos con otros y se develó información relevante para los constructos epistemológicos que rodean esta investigación.

Previamente a la codificación axial, se muestra a continuación la codificación abierta que permite establecer los códigos con los cuales se identificarán los actores entrevistados. En este sentido, a fin de proteger la privacidad de los participantes según el habeas data, previsto por la Ley 1581 de 2012, se crean los siguientes códigos para el estudio de la información cualitativa así:

Tabla 5. Codificación de grupos en estudio para ENTREVISTAS

Participante docente	Unidad de estudio	CODIGO	Codificados desde – hasta
Informante 1	Escuelas rurales de Colombia	INF01	1-07
Informante 2	Escuelas rurales de Colombia	INF02	1-07
Informante 3	Escuelas rurales de Colombia	INF03	1-07
Informante 4	Escuelas rurales de Colombia	INF04	1-07
Informante 5	Escuelas rurales de Colombia	INF05	1-07
Informante 6	Escuelas rurales de Colombia	INF06	1-07
Informante 7	Escuelas rurales de Colombia	INF07	1-07

Nota: Elaboración del autor (2025)

Posteriormente, se desglosa el libro de códigos, lo que conduce a la categorización de los hallazgos.

Se realizó la codificación de categorías, subcategorías y de las palabras claves las que se hallaron en el instrumento entrevista y que surgieron como subcategorías emergentes, contenidas en el documento “Proyecto”, con el aval técnico del programa ATLAS TI.9., y en el proceso e interpretación de los datos, se asignaron códigos a cada categoría y subcategoría iniciales, se resaltaron los

textos marcados en la matriz de codificación abierta al seleccionar las siguientes palabras claves para identificar los temas en el análisis narrativo de cada categoría:

Categoría: A

Categoría: B

Categoría: C

b) Categorizar

Al iniciar este apartado, con la construcción de un sistema categorial apriorístico, de forma inductiva, donde a partir de las categorías en estudio, como punto de partida clave (fase textual/tratamiento previo de datos), mediante una lectura temática con codificación abierta (Fase categórica/Categorización y organización de las unidades de datos), se llega a la etapa final al realizar la lectura relacional entre los datos y codificación axial (Fase analítica/Relación entre unidades de datos), para finalmente proceder a la codificación selectiva donde se teorizan los temas conclusivos en la fase reflexiva (Fase reflexiva (Temas conclusivos – teorización)

Fase analítica (relación entre unidades de datos)

La información obtenida fue categorizada mediante un proceso de codificación axial y abierta, conforme al análisis de comparativo constante. Por ello, se partió de un sistema de categorías previamente establecido, que posteriormente se enriqueció con subcategorías emergentes derivadas de los propios discursos de los participantes. En cada categoría se separaron un grupo de subcategorías y reconoce a indicadores originados de las informaciones suministradas por los participantes, las cuales están directamente vinculados con los temas principales previamente seleccionados, descritos en la anterior Tabla 2, la cual brindó la organización necesaria de los relatos recopilados durante en este análisis, presentándose nuevos hallazgos tomados como subcategorías emergentes.

Tabla 6

Codificación por Categorías Establecidas

Categorías	Código	Subcategorías	Código
1. Enseñanza de la comprensión de la lectura	ECL	1.1 Enfoque en la enseñanza de la comprensión de la lectura.	EECL
		1.2. Estrategias didácticas	ESTD
		1.3. Niveles de comprensión de la lectura	NICL
		1.4. Actividades	ACTI
		1.5. Evaluación	EVAL
2. Tecnología educativa	TED	2.1. Definición	DEFI
		2.2. Función	FUNC
		2.3. Relación docente-estudiante	REDE
		2.4. Contexto institucional para la enseñanza de la comprensión de la lectura a partir de la Tecnología educativa	CIEC
		2.5. Tecnología educativa como herramienta docente	TECE
		3.1. El estudiante como	ECPA

3. Principios de metodología activa	PMA	protagonista del aprendizaje	
		3.2. Aprendizaje significativo	APSI
		3.3. Aprendizaje colaborativo	APCO
		3.4. Diversidad e inclusión	DIVI

Nota: Elaboración del autor (2025)

La Tabla 1 detalla la codificación aplicada, en la cual se organizaron los datos conforme a tres grandes dimensiones temáticas (tres principales categorías): Categoría 1. Enseñanza de la comprensión de la lectura, Categoría 2. Tecnología educativa, y Categoría 3. Principios de la metodología activa. Esta estructuración permitió operacionalizar la información, facilita su interpretación mediante redes semánticas. A continuación, se puede visualizar una primera red semántica sobre la categoría principal y las subcategorías que rodean esta investigación.

Categoría 1. Categoría “Enseñanza de la comprensión de la lectura” (ECL)

La enseñanza de la comprensión de la lectura en el contexto rural implica procesos para la mediación que trascienden hacia una transmisión de contenidos, pues se nutre de la interacción significativa entre docente, estudiante, texto y realidad. En este marco, las acciones pedagógicas desarrolladas por los docentes adquieren un carácter propositivo, orientado no sólo a facilitar la lectura, sino a construir sentido a partir de ella. Las prácticas que emergen de la voz de los informantes revelan una apuesta por metodologías participativas, estrategias situadas y recursos diversos que reconocen la particularidad del contexto rural, sin perder de vista la necesidad de formar lectores críticos, reflexivos y autónomos.

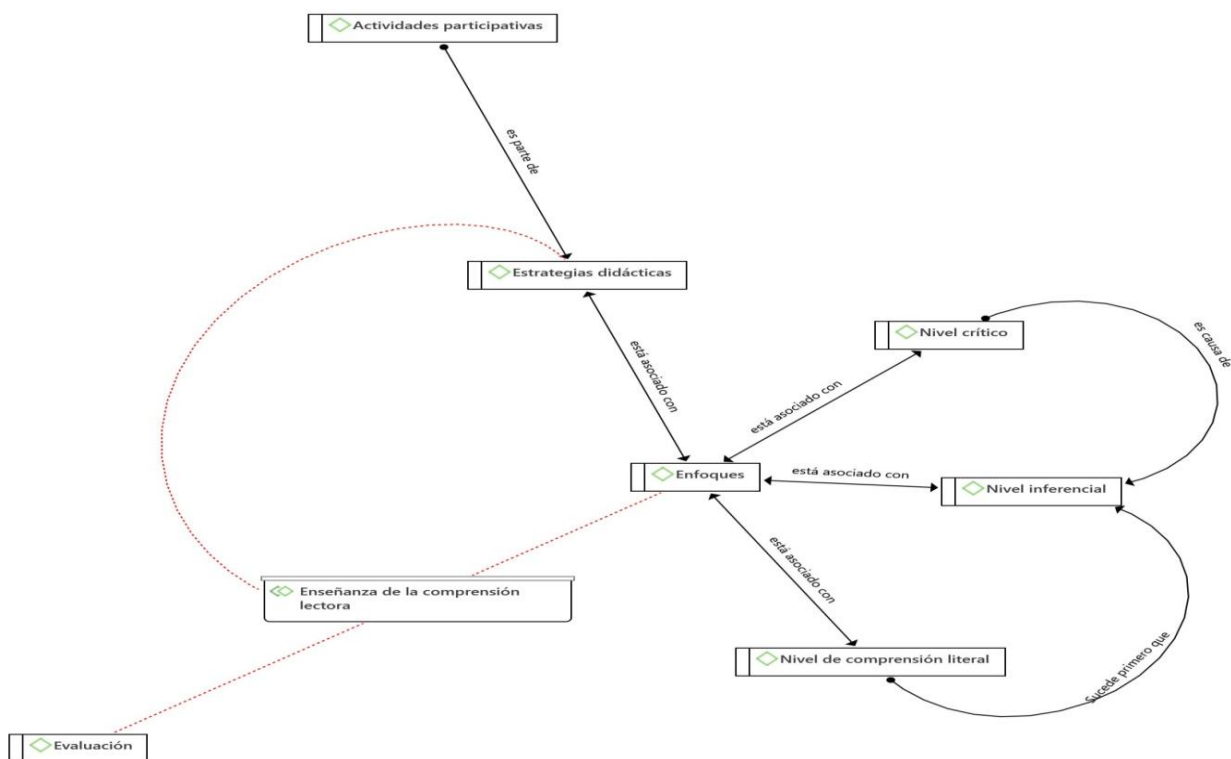
Las actividades en el aula denotan estrategias didácticas centradas el grado de la comprensión de la lectura desde lo propio, pasa por lo deductivo y culmina con lo valorativo. Formar estudiantes mediante actividades participativas coloca al individuo en situaciones de aprendizaje colectivas, desde donde se logró

el fortalecimiento de competencias interpersonales y socioemocionales de los estudiantes cuando se asignaban tareas con metas grupales. Esto, trajo como consecuencia un protagonismo activo de los estudiantes, y la intervención docente para esta etapa final reflexiva causó el nacimiento de pensamientos críticos, acordes al entorno social donde se desenvuelven los estudiantes y éste fue el objetivo del modelo didáctico aquí descrito, el cual se cumple a cabalidad. Desde el plano ontológico del constructo epistemológico, estas acciones reflejan una comprensión de la enseñanza como experiencia situada, donde el estudiante es agente activo del aprendizaje desde las prácticas de lectura que favorece la comprensión en sus tres niveles propio, deductivo y valorativo.

A partir de ello, se identifican las siguientes subcategorías: (1.1) Enfoque para la enseñanza de la comprensión (EECL) (1.2.) Estrategias didácticas empleadas (ESTD) asociadas a las actividades participativas; (1.3) Niveles de comprensión de la lectura (NICL), asociada con la articulación entre lectura y realidad rural (enfoques); (1.4) Actividades (ACTI) y (1.5.) Evaluación de la comprensión de la lectura (EVAL).

A continuación, se presenta la respectiva red semántica sobre esta categoría 1 y sus subcategorías:

Figura 1 Categoría 1. Enseñanza de la comprensión de la lectura (ECL)



Nota: Elaboración del autor de esta investigación desde Atlas ti 9 (2025)

Subcategorías: 1.1. Enfoques para la enseñanza de la comprensión de la lectura (EECL); 1.2. Estrategias didácticas (ESTD) 1.3. Niveles de comprensión de la lectura (NICL); 1.4. Actividades (ACTI); 1.5. Evaluación (EVAL)

Esta categoría está conformada por: Subcategorías: 1.1. Enfoques para la enseñanza de la comprensión de lectura (EECL); 1.2. Estrategias didácticas (ESTD) 1.3. Niveles de comprensión de lectura (NICL); 1.4. Actividades (ACTI); 1.5. Evaluación (EVAL).

El análisis semántico permitió observar que los enfoques pedagógicos asumidos por los docentes (**EECL**) están directamente asociados con los niveles de comprensión de la lectura trabajados en el aula (**ESTD**). La red semántica evidencia cómo el nivel literal, Inferencial y crítico forman una progresión escalonada donde el enfoque didáctico del docente es un factor clave para el acceso a niveles superiores de comprensión (**NICL**). Los estudiantes pasan por

un proceso de descubrir los niveles según como apuntan las actividades dirigidas por el docente (**ACTI**); inicia en un nivel literal, para luego pasar a un nivel inferencial y finalmente llegar al nivel crítico, desde donde su comprensión de la lectura se evidencia por completo, al ser capaces de crear sus propias ideas frente a lo leído.

Subcategoría 1.1 Enfoque para la enseñanza de la comprensión de la lectura.

El enfoque que los docentes brindan a la enseñanza de la comprensión de lectura va de la mano con la necesidad del aula en cuanto a los niveles que se trabajarán en el aula: literal, inferencial o crítico, al ser el literal necesario de dominar para agregar contenidos con sentido inferencial, según los testimonios, uno de los más precisos a fortalecer para progresivamente llegar a manejar lecturas con nivel crítico.

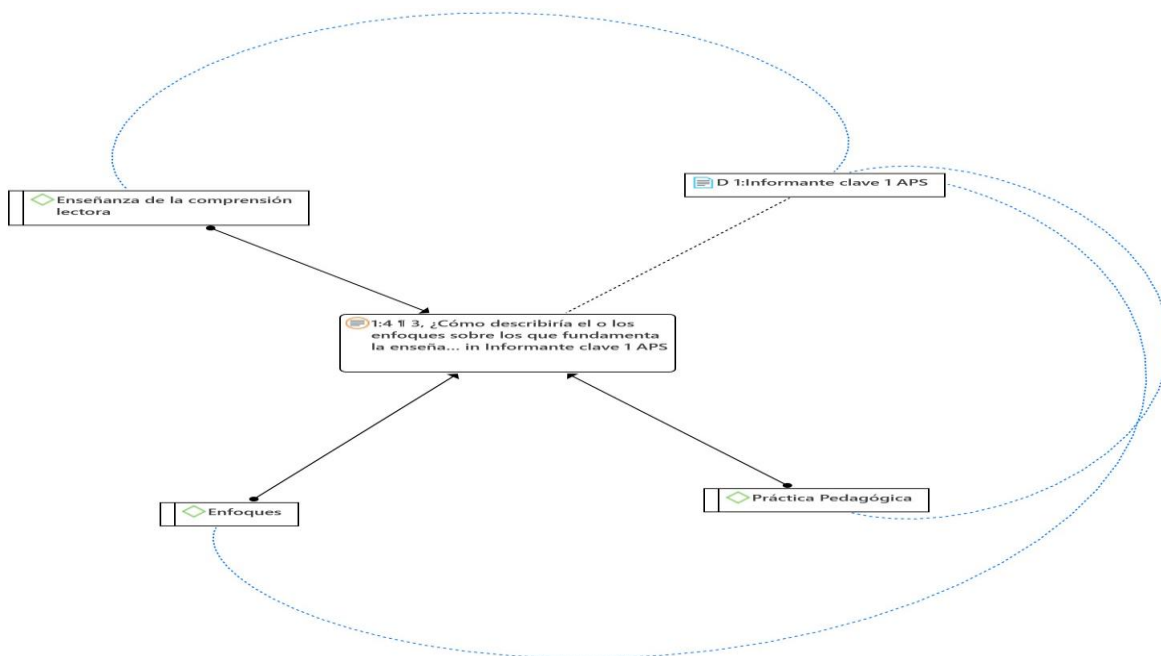
De esta manera queda evidenciado el contraste que existe con lo enunciado por el autor Cárdenas et al. (2021), quien asegura sobre los procesos de comprensión, que son organizados mediante una estructura, que va desde niveles básicos hasta niveles más complejos. Comienza con la comprensión propia del significado de cada palabra escrita en el texto, luego avanza hacia la elaboración conceptual, y finalmente la emisión de una valoración, bajo la perspectiva del autor. Algunos participantes manifestaron que, bajo un enfoque tradicional, el desarrollo del nivel literal predomina, limita la interpretación crítica del texto.

En contraste, quienes aplican enfoques comunicativos o constructivistas muestran un mayor énfasis en actividades que propician inferencias y análisis crítico. Estas respuestas destacan claramente un enfoque socio constructivista desde donde la comprensión de la lectura, la cual, es entendida como un proceso activo, en el que los estudiantes construyen significado a partir de sus conocimientos previos, experiencias y colaboración (INF01- INF02). A continuación, se muestra la pregunta 1, según el enfoque en la enseñanza de la

comprensión de la lectura y las respuestas obtenidas de los participantes con su análisis.

La pregunta 1, ¿Cómo describiría el o los enfoques sobre los que fundamenta la enseñanza de la comprensión de la lectura en su práctica pedagógica?, al tener las respuestas sobre este aspecto realizado en la siguiente red semántica:

Figura 2 Subcategoría 1.1 Enfoque en la enseñanza de la comprensión de la lectura



Nota: Elaboración del autor de esta investigación desde Atlas ti 9 (2025)

Subcategoría 1.2: Estrategias didácticas empleadas

Las estrategias didácticas constituyen un componente fundamental en las acciones de enseñanza. Los docentes manifiestan una diversidad de recursos metodológicos, muchos de ellos sustentados en el aprendizaje activo y la reflexión. El uso de dramatizaciones, juegos de roles, lectura en voz alta y actividades grupales resalta en los relatos como forma de motivar a los estudiantes y propiciar una lectura comprensiva. Uno de los informantes expresa: *“Trabajo mucho con dramatizaciones, juegos de roles y lectura en voz alta. Les dejo que interpreten los personajes. Ellos mismos les dan voz, expresión, hasta*

cambio de final le ponen. Y eso es lo que me interesa, que se metan en la historia y no solo la lean por leer” (INF003).

Estas estrategias, como se observa en el testimonio, permiten que el estudiante sea un creador con sentido colaborativo, en vez de un receptor pasivo del texto, lo cual se alinea con los fundamentos del aprendizaje activo. Asimismo, la planificación de actividades integradoras que combinan lectura, escritura y producción oral es frecuente entre los docentes. *“En mi clase les doy un texto, lo comentamos, y luego ellos hacen un cuento a partir del texto leído. A veces en grupos, otras veces individual. También hacemos podcast. Les gusta mucho oírse después” (INF001).* Se evidencia, por tanto, un enfoque que prioriza la construcción de sentido mediante experiencias significativas y colaborativas incorpora incluso elementos tecnológicos para fortalecer la producción oral y la motivación en la lectura.

Desde un enfoque epistemológico y pedagógico, las Estrategias Didácticas para la Comprensión de la lectura se caracterizan por ser bajo aprendizajes colaborativos; respecto a la lectura en voz alta, lectura compartida y actividades orales mencionadas por INF001, INF002, INF003, INF005 y en algunos casos INF006 para modelar la fluidez y estimular el análisis. En atención a las Actividades interactivas y colaborativas uno de los informantes indica: *“establezco estrategias colaborativas desde debates, dramatizaciones, juegos hasta actividades grupales, resalta que la comprensión de la lectura se fortalece mediante la participación activa” (INF001).* En este sentido, se denota la relevancia del proceso de enseñanza de la comprensión de la lectura desde la adaptación a los niveles de comprensión. Varios informantes (INF001, INF002, INF003, INF006) articulan la importancia de trabajar en los niveles literales, inferencial y crítico, aplica técnicas como preguntas guiadas para desarrollar pensamiento crítico, con el método de subrayado y organizadores gráficos.

Uno de los informantes docentes compartió dentro de su experiencia pedagógica cómo interviene desde lo individual hasta lo grupal, sobre lo cual menciona: *“Mi práctica pedagógica se fundamenta en un enfoque de construcción*

individual y colectiva del proceso de la lectura. Esto significa que concibo la comprensión de la lectura como un proceso activo y colaborativo donde los estudiantes construyen el significado del texto a partir de sus conocimientos previos, sus experiencias y la interacción con sus compañeros y conmigo. Utilizo una variedad de estrategias para enseñar la comprensión de la lectura, adaptándolas a las necesidades e intereses de mis estudiantes. Algunas de las más efectivas son: Lectura en voz alta: Modelar una lectura fluida y expresiva, haciendo pausas para reflexionar sobre el significado del texto y compartir mis pensamientos con los estudiantes. Lectura compartida: Leer un texto en conjunto con los estudiantes, turnándonos para leer en voz alta y discutiendo el significado de cada párrafo. Lectura independiente: Dar a los estudiantes la oportunidad de leer textos de su elección a su propio ritmo, brindándoles apoyo individualizado cuando lo necesiten. Actividades interactivas: Utilizar juegos, dramatizaciones, dibujos y otras actividades lúdicas para hacer la lectura más atractiva y participativa” (INF001).

Los docentes enfatizan estrategias específicas como lecturas compartidas desde mapas conceptuales, talleres y actividades evaluativas tipo “prueba saber” (INF002 y INF005). Destaca la formación de grupos (homogéneos y heterogéneos) para dinamizar la interacción y la revisión de textos mediante estrategias visuales (diagramas, mapas conceptuales). Para uno de los informantes, las estrategias didácticas inducen al estudiante a crear su propio criterio según el conocimiento que van construyendo con la información impartida como enseñanza. Menciona al respecto, “*teniendo en cuenta que uso un enfoque constructivista para desarrollar la comprensión de la lectura, la idea es que los estudiantes no son receptores pasivos de información, sino que construyan su propio conocimiento a través de la interacción activa con el texto y con sus compañeros. Este enfoque pone énfasis en que los estudiantes participen de manera activa en el proceso de aprendizaje, reconociendo y utiliza sus conocimientos previos, y colabora con otros para profundizar en su comprensión”* (INF003).

Para la mayoría de los docentes, en Caldas dado los niveles de desconcentración que se percibe, si no se despierta un real interés de los jóvenes en las actividades escolares, finalmente no se concretan aprendizajes en aquellos estudiantes no participativos. Es por esta razón, que las estrategias son basadas en metodologías individuales, colectivas, y participativas de los estudiantes desarrollen la comprensión de la lectura desde la lecto-escritura, interpreta textos. Uno de los informantes docentes indica: *“yo uso de las inteligencias múltiples”*; *“para mi es mejor usar de la personalización del aprendizaje”* (INF004), otro informante asegura: *“me apoyo en métodos tradicionales como talleres, debates, actividades grupales o colectivas con responsabilidades compartidas”* (INF003).

Todo ello refleja desde la subcategoría estrategias didácticas, estar asociada con la implementación de actividades participativas como foros, juegos didácticos, lecturas colaborativas, dramatizaciones, entre otras. Este hallazgo se ilustra en la red semántica al mostrar la actividad participativa como una parte constitutiva de la estrategia didáctica, aunque el uso de material escrito prevalece ante el uso de los medios digitales, lo que hace inferir que la educación tecnológica es crucial para implementar estrategias de lectura.

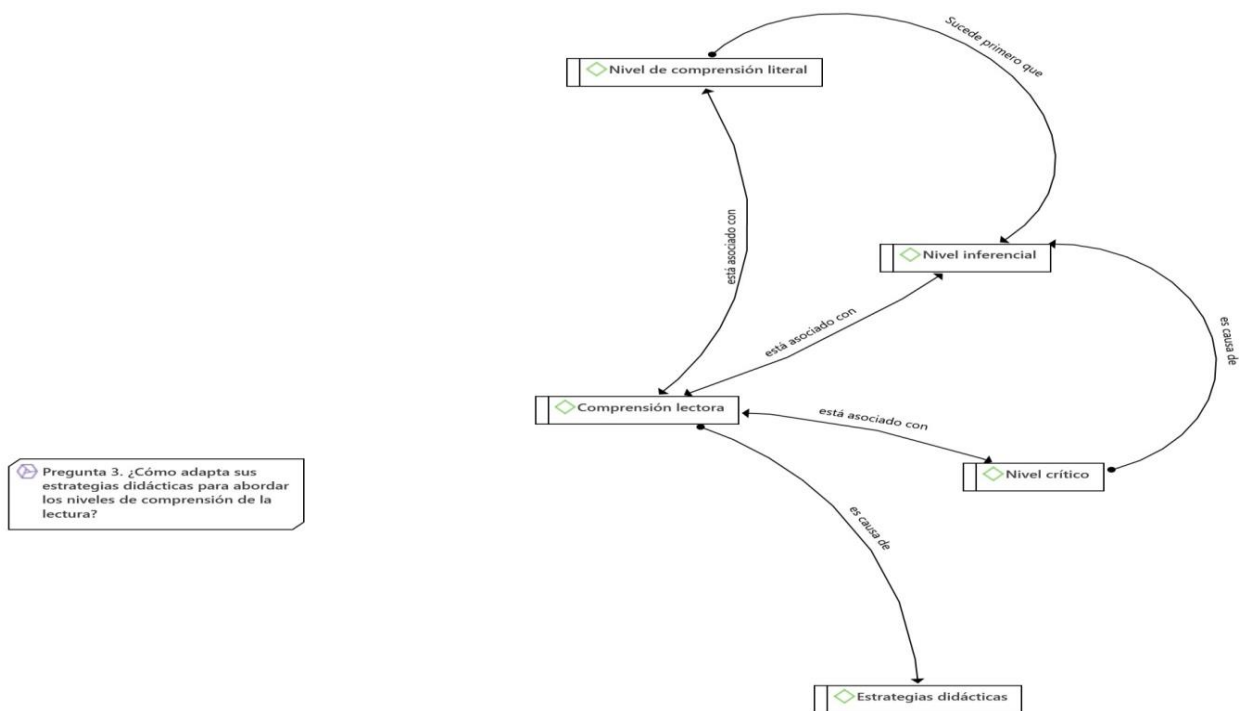
Al seguir esta misma tónica, las estrategias didácticas como mediadoras del proceso que experimenta el lector están representadas como un nodo clave asociado tanto a los enfoques como a las actividades participativas, al ser estas últimas una parte constitutiva de las estrategias. Esto implica que los docentes no solo diseñan estrategias desde el enfoque teórico que asumen, sino que las concretan en prácticas pedagógicas participativas que promueven la interacción, la reflexión y la construcción colectiva del sentido del texto. Los testimonios docentes destacan con insistencia que las actividades participativas —como foros, análisis grupales, proyectos y dramatizaciones— no solo fomentan el interés del estudiante, sino que resultan indispensables para alcanzar niveles inferenciales y críticos. La red semántica valida esta percepción, al ubicar estas actividades en una relación directa con el nodo de estrategias, sugiere que sin participación activa no hay avance significativo en la comprensión profunda del texto.

Subcategoría 1.3. Niveles de comprensión de la lectura (NICL).

Subcategoría emergente de la subcategoría 1.3. Articulación entre lectura y realidad rural

Los informantes destacan que la comprensión de la lectura solo es posible si los textos dialogan con la realidad del estudiante. Por ello, una parte significativa de las acciones pedagógicas se orienta a contextualizar los contenidos y vincularlos con la vida cotidiana del niño rural. “No tiene sentido leer cosas que ellos no entienden ni viven. Yo siempre busco textos que hablen de la finca, del campo, del mercado, del río... cosas que ellos viven todos los días. Eso los conecta más y hasta hacen preguntas interesantes” (INF005). Este enfoque es coherente con el plano epistemológico del constructo, donde el conocimiento se considera situado, es decir, construido desde el contexto del sujeto. En este caso, la lectura no solo es mediada, sino resignificada desde la experiencia vivencial de los estudiantes rurales.

Figura 4. Subcategoría 1.3. Niveles de comprensión de la lectura



Nota: Elaboración del autor de esta investigación desde información del Programa Atlas ti 9 (2025)

Subcategoría 1.4. Actividades

Dentro de las actividades didácticas empleadas en el aula, la conexión entre la cotidianidad de la vida estudiantil con la escuela se evidencia con actividades descriptivas donde los estudiantes deben aprovechar sus conocimientos en los diversos niveles de comprensión de la lectura en la vida real. La evaluación de éstas se concibe como un proceso formativo que permite al docente retroalimentar al estudiante, identificar avances y ajustar estrategias.

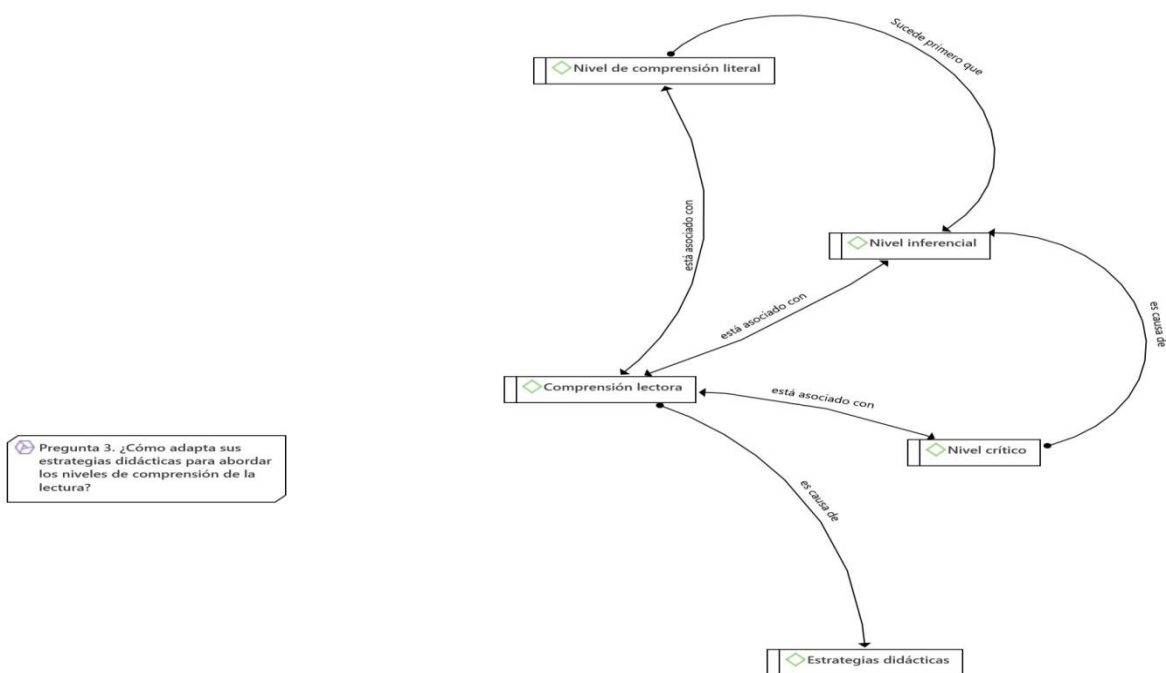
Varios docentes reconocen que la comprensión de la lectura no puede medirse solo con pruebas escritas, por lo que implementan rúbricas, autoevaluaciones y producciones orales. *“Yo hago que ellos me cuenten lo que entendieron, a veces con dibujos, otras veces habla. Lo importante no es si escriben bien o mal, sino si captaron el mensaje del texto”* (INF007). Esta perspectiva de evaluación auténtica se alinea con los valores de inclusión y equidad, presente en el plano axiológico del constructo, ya que reconoce la diversidad de formas de expresión y permite a cada estudiante mostrar su comprensión de manera significativa.

De acuerdo con las Estrategias didácticas (ESTD) y actividades participativas (ACTI), ambas se vinculan estrechamente. Con la implementación de actividades participativas como foros, juegos didácticos, lecturas colaborativas, dramatizaciones, entre otras, se logra la cohesión grupal esperada. Sin embargo, este hallazgo se ilustra en la red semántica de la Subcategoría 1.4. Actividad participativa, como una parte constitutiva de la estrategia didáctica, lo que, valida la importancia de una enseñanza activa en la comprensión de la lectura, respaldada con la Pregunta 3.

Los docentes (INF001-INF002-INF003-INF004-INF005-INF006) coinciden en que estas actividades participativas estructuradas desde enfoques como los niveles de comprensión de la lectura, promueven la motivación, la interacción y la construcción colectiva del conocimiento, aspectos fundamentales para que el estudiante transite del nivel literal al crítico. Mientras que se menciona: *“la combinación de diversos enfoques (constructivista, sociocultural y cognitivo),*

resalta la necesidad de integrar estrategias que activen la experiencia previa y fomenten la discusión” (INF003). A continuación, se muestra la subcategoría 1.3 Niveles de comprensión de la lectura, y las respuestas obtenidas de los participantes con su análisis para la Pregunta 3. ¿Cómo adapta sus estrategias didácticas para abordar los niveles de comprensión de la lectura?; siendo las respuestas sobre este aspecto realizado en la siguiente red semántica:

Figura 5. Subcategoría 1.3. Niveles de comprensión de la lectura



Nota: Elaboración del autor de esta investigación desde información del Programa Atlas ti 9 (2025)

Los docentes informantes tienen algo en común, y es que han formado parte del programa “Todos Aprender”, enfocado en la capacitación docente para potenciar la capacitación de habilidades de lectura en los estudiantes, donde la comprensión de la lectura es considerada como tema puntual para la mejora continua en la formación, busca la excelencia educativa. Así pues, los estudiantes pasan por tres etapas interpretativas cuando están en el proceso del desarrollo de la comprensión de la lectura; primero pasan por la etapa de la lectura literal, donde se limitan a leer e informarse; luego entran en la etapa de la lectura inferencial,

donde por preguntas realizadas por los docentes los estudiantes empiezan a enlazar ideas para encuadrarlas en un todo comprensible que brinda no solo información, sino que los invita a compararlo con sus vivencias experienciales.

Posteriormente entran en la etapa de la lectura crítica, donde las actividades individuales y colectivas los invitan a la reflexión de estas ideas sobre las cuales ya infirieron. Por ejemplo, uno de los docentes menciona: *“yo empleo la observación individual y colectiva, preguntas orales/escritas y organizadores gráficos”* (INF001), de manera que los demás reconocen su potencial para motivar, personalizar y dinamizar el proceso lector como un acto requerido para despertar el interés de los estudiantes en lo que se lee. Los docentes desarrollan sus clases de forma similar, *“yo adapto mis estrategias didácticas desde el nivel literal, inferencial hasta llegar al nivel crítico, teniendo conciencia que es necesario pasar por todo un proceso para finalmente obtener la comprensión de la lectura”* (INF006).

Las estrategias didácticas constituyen un componente fundamental en las acciones de enseñanza. Los docentes manifiestan una diversidad de recursos metodológicos, muchos de ellos sustentados en el aprendizaje activo y la reflexión. *“El uso de dramatizaciones, juegos de roles, lectura en voz alta y actividades grupales resalta en los relatos como forma de motivar a los estudiantes y propiciar una lectura comprensiva son mi norte”*. (INF007) Uno de los informantes al respecto expresa: *“Trabajo mucho con dramatizaciones, juegos de roles y lectura en voz alta. Les dejo que interpreten los personajes. Ellos mismos les dan voz, expresión, hasta cambio de final le ponen. Y eso es lo que me interesa, que se metan en la historia y no solo la lean por leer”* (INF003).

Estas estrategias, como se observa en el testimonio, permiten que el estudiante creador del sentido a diferencia de ser un receptor pasivo del texto, lo cual se alinea con los fundamentos del aprendizaje activo. Asimismo, la planificación de actividades integradoras que combinan lectura, escritura y producción oral es frecuente entre los docentes. *“En mi clase les doy un texto, lo comentamos, y luego ellos hacen un cuento a partir del texto leído. A veces en*

grupos, otras veces individual. También hacemos podcast. Les gusta mucho oírse después” (INF001). Se evidencia, por tanto, un enfoque que prioriza la construcción de sentido mediante experiencias significativas y colaborativas incorpora incluso elementos tecnológicos para fortalecer la producción oral y la motivación en la lectura.

Esto se concatena con lo mencionado por Moreno (2011), quien reflexiona sobre la importancia de distinguir entre las preguntas inferenciales y literales. En las preguntas inferenciales, ni las preguntas ni las respuestas se encuentran explícitas en el texto, mientras que, en las preguntas literales, tanto la pregunta como la respuesta se basan en palabras específicas del texto. (Pág. 127).

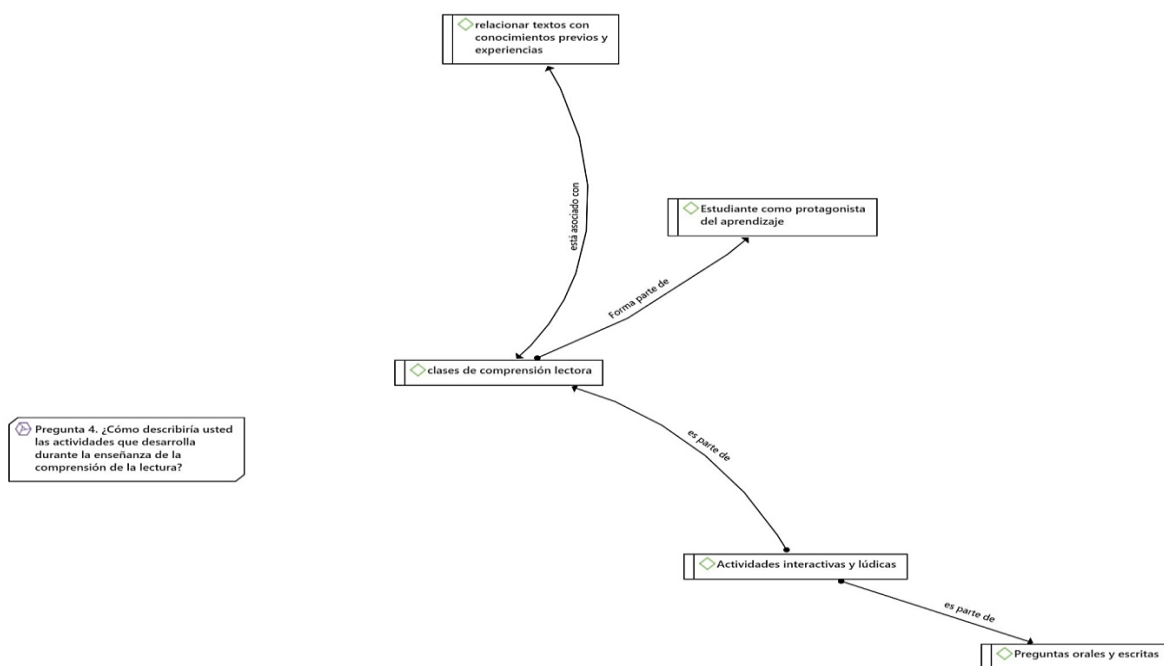
Durante estos ejercicios, todos los informantes docentes empiezan a detectar cómo los aprendizajes varían entre un estudiante y otro, considera que cada cual piensa de manera diferente y encara las informaciones de forma distintas. Uno de los informantes indica: *“Es importante destacar que la comprensión literal implica la decodificación del texto y la comprensión de su contenido explícito: qué se dice, quién lo dice, cuándo y dónde ocurre. En este nivel, los estudiantes se enfocan en reconocer información explícita, hechos y detalles. Para desarrollar este nivel implemento las siguientes estrategias: Lectura guiada, vocabulario contextualizado, subrayado de ideas principales, listas de hechos y detalles”* (INF002). Mientras que otro expresa: *“Los textos utilizados son tomados de libros de comprensión de la lectura y los cuales están adaptados a los diferentes niveles de educación”* (INF004)

Los informantes destacan que la comprensión de la lectura solo es posible si los textos dialogan con la realidad del estudiante. Por ello, una parte significativa de las acciones pedagógicas (Actividades) se orienta a contextualizar los contenidos y vincularlos con la vida cotidiana del niño rural. Este informante asegura al respecto: *“No tiene sentido leer cosas que ellos no entienden ni viven. Yo siempre busco textos que hablen de la finca, del campo, del mercado, del río...”*

cosas que ellos viven todos los días. Eso los conecta más y hasta hacen preguntas interesantes” (INF005). Este enfoque es coherente con el plano epistemológico del constructo, donde el conocimiento se considera situado, es decir, construido desde el contexto del sujeto. En este caso, la lectura no solo es mediada, sino resignificada desde la experiencia vivencial de los estudiantes rurales.

En tal sentido, las respuestas antes descritas dan cuenta a la Pregunta 4. ¿Cómo describiría usted las actividades que desarrolla durante la enseñanza de la comprensión de la lectura?; siendo las respuestas sobre este aspecto realizado en la siguiente red semántica:

Figura 6. Subcategoría 1.4. Actividades



Nota: Elaboración del autor de esta investigación desde información del Programa Atlas ti 9 (2025)

La participación y metodología activas se imponen la clase de tareas que realizan los seis informantes educativos, es decir, al respecto se destaca que el docente actúa como un facilitador y orientador, al promover espacios en los que los estudiantes toman iniciativa dentro de las actividades propuestas por los

docentes, lo cual se evidencia de los testimonios anteriores inmediatos (INF001, INF003 y INF006). Para desarrollar la enseñanza de la comprensión de la lectura las actividades están apoyadas en tecnologías como e-books, foros donde interactúan los estudiantes expresa sus propias ideas frente a las lecturas realizadas (INF002-INF004-INF005).

En líneas generales se promueve la participación en todos los casos, todos los informantes coinciden en que la intervención activa del estudiante es fundamental para el aprendizaje significativo, utiliza debates, trabajo en equipo y dinámicas colaborativas. Uno de los informantes indica: *“énfasis en la construcción del conocimiento en conjunto, mediante actividades interactivas lúdicas, diseñadas para estimular el diálogo, la reflexión y la interacción grupal”* (INF002); mientras que los demás, INF001-INF003-INF004-INF005, realizan la retroalimentación reflexiva relaciona los textos con conocimientos previos experienciales que les permitan a los estudiantes comparar y analizar situaciones expuestas en las lecturas; además, mediante la autoevaluación, donde el estudiante funge como intérprete de su propio aprendizaje, de tal manera que con las actividades se cumplan las competencias planeadas.

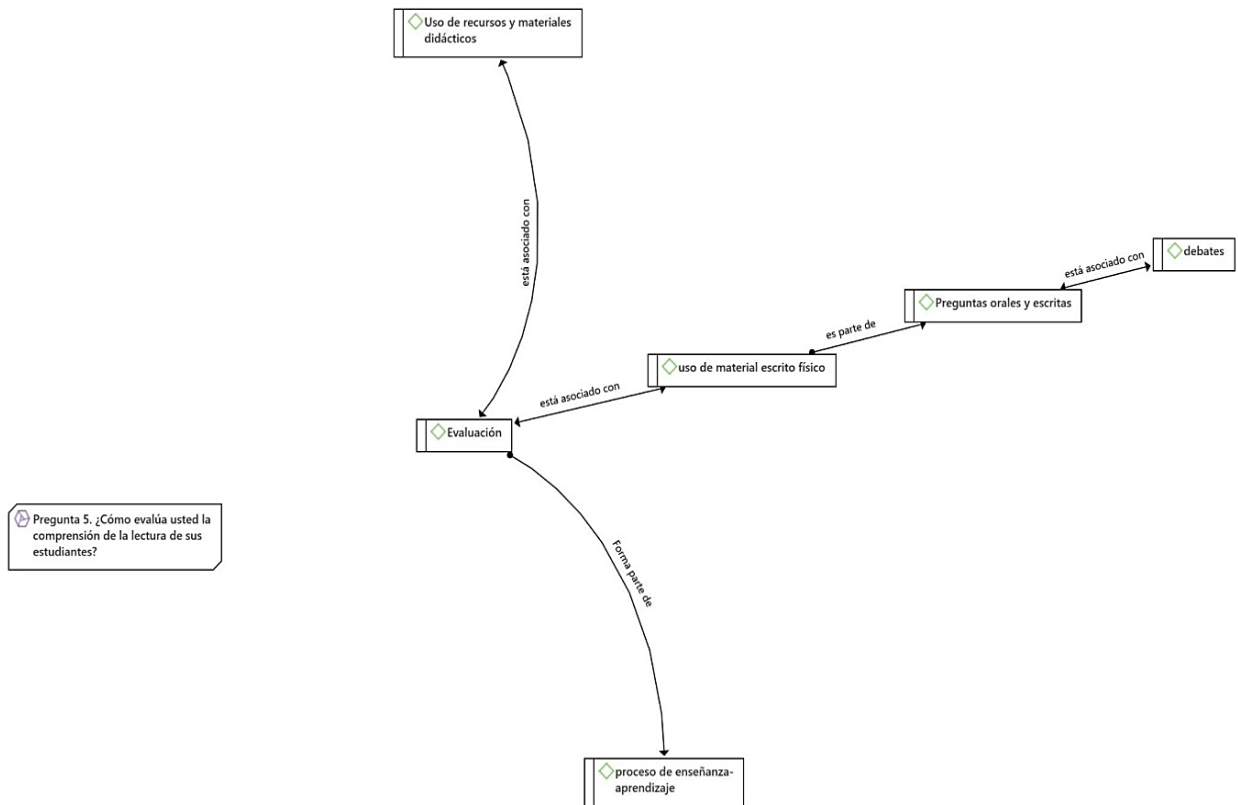
Según estos testimonios, la mayoría de los estudiantes requieren de estrategias pedagógicas que los incentiven y mantengan interesados, atentos en la lectura, debido a que presentan dificultades con la retención memorística, y por lo investigado muy probablemente sea por tener un nivel elevado de distracción, lo cual trae desconcentración en las clases. “Los estudiantes en su mayoría cuando están desarrolla sus ideas sobre la lectura deben releer para responder a todas las preguntas realizadas en el aula de clases, de esta manera, retoman las ideas y las complementan.” (INF006). En tal sentido, se les brinda la oportunidad de ir a su propio ritmo de aprendizaje, aunque se les habla del tiempo que tienen para alcanzar las metas establecidas; así las preguntas orales y escritas intervienen en este proceso de forma dinámica.

Subcategoría 1.5: Evaluación de la comprensión de la lectura

La evaluación es concebida como un mecanismo de enseñanza-aprendizaje que permite al docente retroalimentar al estudiante, identificar avances y ajustar estrategias. Los docentes reconocen que la comprensión de la lectura no puede medirse sólo con pruebas escritas, por lo que implementan rúbricas, autoevaluaciones y producciones orales. *“Yo hago que ellos me cuenten lo que entendieron, a veces con dibujos, otras veces habla. Lo importante no es si escriben bien o mal, sino si captaron el mensaje del texto”* (INF007). Esta perspectiva de evaluación auténtica se alinea con los valores de inclusión y equidad presente en el plano axiológico del constructo, ya que reconoce la diversidad de formas de expresión y permite a cada estudiante mostrar su comprensión de manera significativa.

De acuerdo con las respuestas obtenidas de todos los participantes con su análisis, las mismas dan cuenta a la Pregunta 5. ¿Cómo evalúa usted la comprensión de la lectura de sus estudiantes?, siendo las respuestas sobre este aspecto realizado en la siguiente red semántica:

Figura 7. Subcategoría 1.5. Evaluación



Nota: Elaboración del autor de esta investigación desde información del Programa Atlas ti 9 (2025)

El proceso de enseñanza-aprendizaje se efectúa de diversas formas, mediante el uso de material escrito, acompañado de preguntas orales y escritas, (INF001-INF002-INF003-INF004); mientras que otros docentes realizan sus evaluaciones con la utilización de herramientas educativas y recursos didácticos como debates y recursos digitales. (INF005-INF006). Se consideró la información aportada por uno de los informantes, para la evaluación de la Comprensión de la lectura, quien asegura: *“se integran pruebas diagnósticas, evaluaciones formativas y retroalimentación continua, enfatiza la diversidad de instrumentos”* (INF002). Igualmente, otro de los docentes indica: *“se desarrolla una evaluación continua a partir de pruebas diagnósticas, registro en bitácoras, organizadores gráficos y estrategias de seguimiento, incluso incluyendo la participación de los padres para aumentar el compromiso”* (INF006). Los docentes INF003 y INF004 mencionan la

evaluación a través de juegos, talleres, dramatizaciones y técnicas que permiten obtener evidencias cualitativas.

Aunque la evaluación aparece en la red como una categoría menos interconectada con los otros elementos del sistema, su impacto es estructural. Se destaca la combinación de diversos enfoques (constructivista, sociocultural y cognitivo), resalta la necesidad de integrar estrategias que activen la experiencia previa y fomenten la discusión (INF003); la mayoría de los docentes (INF002-INF003-INF004) reconocen que las formas actuales de evaluación no capturan adecuadamente los niveles superiores de comprensión, lo que genera una disonancia entre lo que se enseña y lo que se mide. Este desfase se traduce en limitaciones para el diseño de estrategias y puede condicionar el enfoque adoptado por los docentes.

Según Ortiz (2011) *“el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diversos centros educativos del país, junto con la aplicación de pruebas internas y externas como las “Evaluar para avanzar”, diseñadas y administradas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN)”*, este hecho ha revelado a escala nacional que la comprensión de la lectura de los estudiantes se encuentra en un nivel simple y bajo. *“Esto significa que los estudiantes están lleva a cabo el proceso de lectura, pero no están comprendiendo lo que leen”* (Ortiz, 2011). Aunque la evaluación aparece en la red con una conexión periférica respecto a la enseñanza de la comprensión de la lectura, esta distancia no debe interpretarse como marginalidad, sino más bien como un indicador de desalineación en la práctica. En otras palabras, si bien la evaluación debería ser parte integral del proceso lector, los docentes reconocen que los modelos evaluativos actuales no reflejan la complejidad de los niveles de comprensión que se promueven desde los enfoques participativos y activos.

Este hallazgo revela una tensión estructural: mientras se promueven estrategias didácticas centradas en la construcción de sentido y el pensamiento crítico, la evaluación continua opera bajo parámetros de reproducción literal y pruebas estandarizadas. Así, la evaluación se configura como un elemento que

afecta indirectamente la planificación y ejecución de estrategias, ya que limita el reconocimiento de logros más complejos en los estudiantes.

En este sentido, se hace necesario, las vinculaciones con las siguientes categorías 2 y 3, como la tecnología educativa (TED) y los principios metodológicos activos (PMA), si bien este análisis se centra en la red semántica de la comprensión de la lectura, otras redes complementarias, visibles más adelante, revelan la interconexión de la categoría ECL con las otras categorías como la tecnología educativa (TED) y los principios de la metodología activa (PMA). Por ejemplo, este informante presenta respuestas puntuales (en algunas preguntas no responde), pero en las que sí, se evidencia el uso de estrategias que se alinean con un enfoque constructivista y de participación activa. (INF005).

Tabla 7 Síntesis de la categoría 1: Enseñanza de la Comprensión de la lectura

Subcategoría	Hallazgo central	Voces docentes destacadas
Estrategias didácticas empleadas (ESTD)	Predominio de metodologías activas y creativas centradas en la participación. Se propician Interacciones colaborativas	INF001, INF003
Niveles de comprensión de la lectura (NICL)- Articulación lectura– realidad Actividades (ACTI)	Elección de textos contextualizados al entorno rural Actividades didácticas individuales y colectivas apegadas a lo tradicional y a las realidades del entorno. Se propician Interacciones colaborativas.	INF005, INF004, INF006
Evaluación de la comprensión (Eval)	Evaluación formativa con uso de producciones orales y representaciones gráficas. Se propician Interacciones colaborativas.	INF007, INF002

Nota: Elaboración propia (2025)

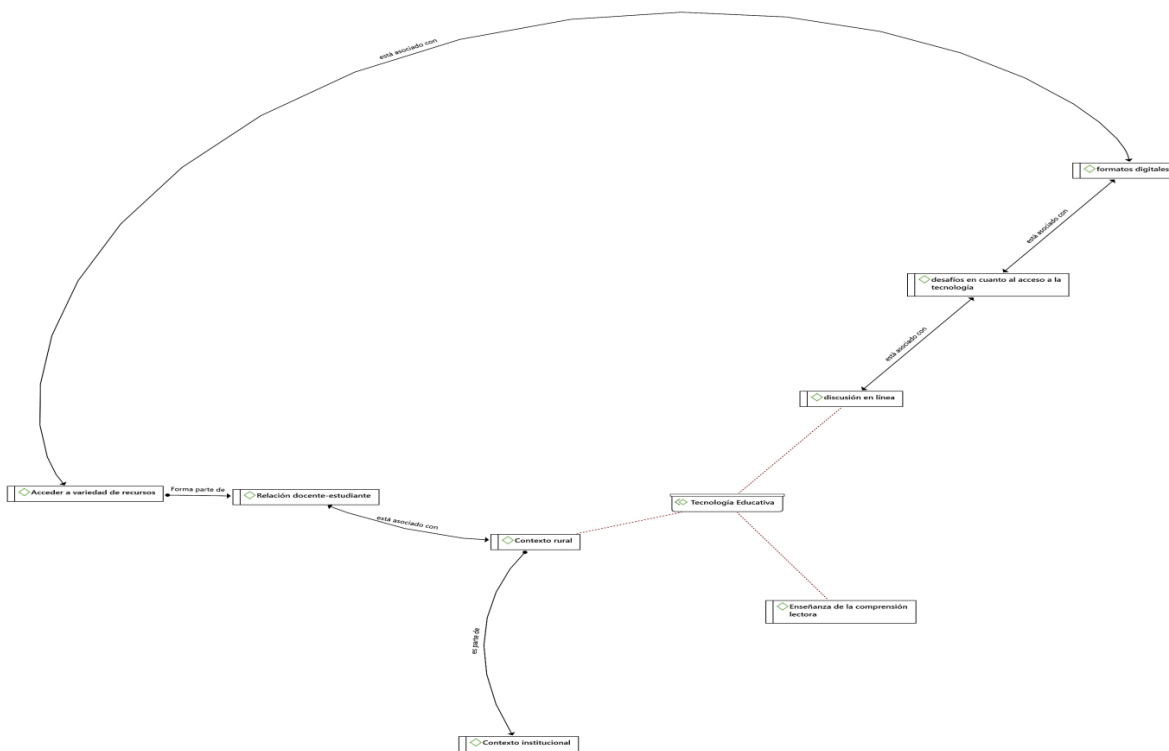
Categoría 2. Tecnología Educativa (TED)

En el contexto de la escuela rural, la tecnología educativa se presenta a modo de mediación significativa para la mejora de procesos de comprensión de la lectura. Su función va más allá del uso instrumental; representa una posibilidad para ampliar, enriquecer y diversificar las formas de acceso al conocimiento, especialmente cuando se vincula con los intereses, necesidades y condiciones del

entorno. La tecnología, entendida como recurso didáctico y estrategia pedagógica, requiere ser interpretada desde la perspectiva del docente rural, quien la incorpora de manera creativa, crítica y situada.

Este análisis recoge las representaciones que los docentes tienen sobre la tecnología educativa, a partir de cinco subcategorías: (2.1) definición, (2.2) función en la enseñanza, (2.3) relación docente-estudiante mediada por tecnología, (2.4) condiciones institucionales, y (2.5) la tecnología como herramienta pedagógica. De acuerdo con las respuestas obtenidas de todos los participantes con su análisis, las mismas dan cuenta a la Pregunta 6. Desde su visión particular ¿Cómo definiría usted la tecnología educativa?, siendo las respuestas sobre este aspecto realizado en la siguiente red semántica: A continuación, se presenta la respectiva red semántica sobre la categoría 2:

Figura 8. Categoría 2. Tecnología Educativa



Nota: Elaboración del autor de esta investigación desde la red semántica de Atlas ti 9 (2025)

Desde la centralidad de los modelos pedagógicos en la enseñanza de la comprensión de la lectura, la red semántica construida ubica al nodo "Enfoques" como eje articulador, al estar directamente asociado tanto con los niveles de comprensión de la lectura (propio, deductivo, y valorativo) como con las estrategias didácticas. Esta asociación denota que el tipo de enfoque asumido por el docente (tradicional, constructivista, comunicativo, entre otros) condiciona profundamente las rutas metodológicas y cognitivas que se implementan en el aula.

El carácter bidireccional de las relaciones entre "enfoques" y los niveles de comprensión revela que no se trata de una simple influencia lineal, sino de una interdependencia dinámica: los niveles de comprensión alcanzados por el estudiante también retroalimentan el tipo de enfoque que el docente considera pertinente. Este hallazgo es clave, ya que demuestra que las prácticas pedagógicas no son estáticas, sino que responden adaptativamente a los resultados observables del aprendizaje. Se evidencia una secuencialidad progresiva de los niveles de comprensión de la lectura, al ser uno de los aspectos más notables de la red semántica es la relación de progresión jerárquica entre los tres niveles de comprensión de la lectura: literal, inferencial y crítico, apoyados con las tecnologías.

El "Nivel de comprensión literal" aparece como punto de partida del proceso lector, lo cual concuerda con los fundamentos teóricos que establecen esta dimensión como base necesaria para el desarrollo de habilidades más complejas.

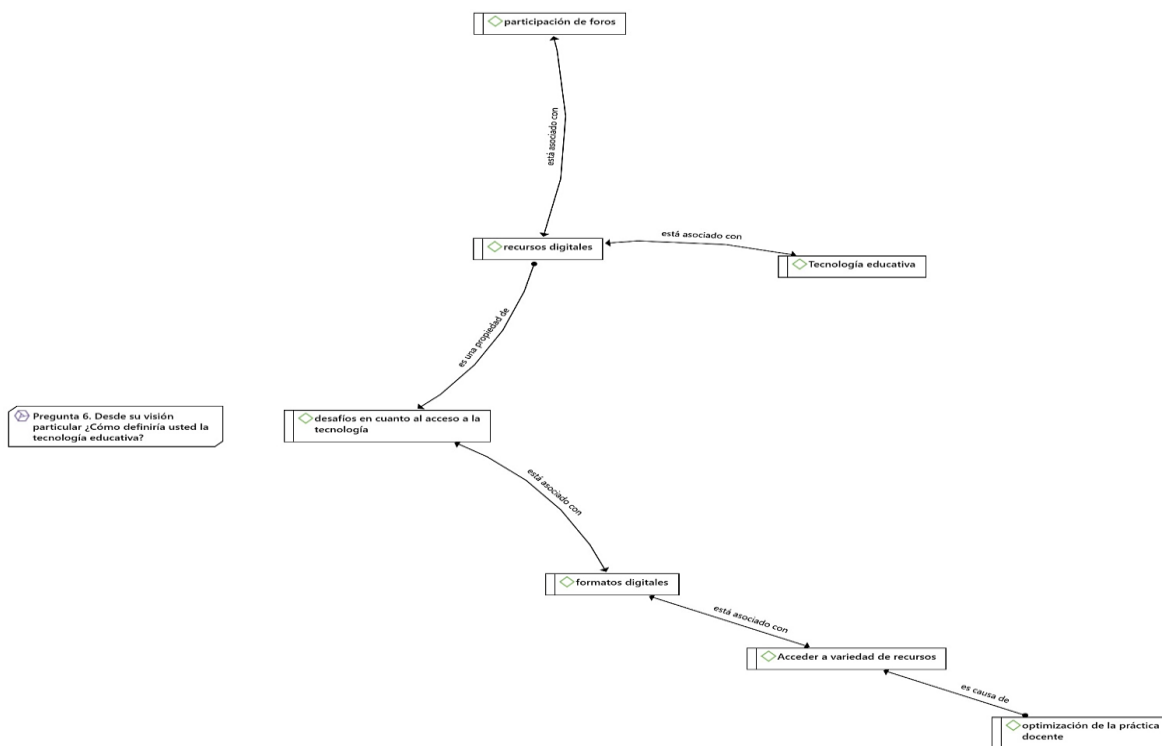
Seguidamente, el "Nivel inferencial" se construye a partir del dominio del nivel literal, siendo un eslabón intermedio que permite al lector ir más allá del texto explícito. Finalmente, el "Nivel crítico" emerge como el más complejo, pero también el más autónomo, evidenciado en la red como un nodo que se causa a sí mismo. Esta representación refuerza la interpretación de que el pensamiento crítico, una vez activado, se retroalimenta mediante la práctica y el ejercicio reflexivo continuado.

Subcategoría 2.1. Definición

Los docentes del estudio comprenden la tecnología educativa no solo como una herramienta técnica, sino como un medio facilitador de experiencias de aprendizaje significativas. La definición ofrecida por los informantes sugiere una visión holística, integradora y pedagógica. *“La tecnología educativa es ese conjunto de medios que ayudan a hacer más interesante la clase, a que los estudiantes entiendan mejor, pero también a que participen, investiguen, se expresen. No es solo poner un video, es cómo lo uso para que el niño se conecte con lo que estamos leyendo”* (INF006).

Este testimonio destaca la función mediadora de la tecnología en la interrelación el texto y el desarrollo de la comprensión, en sintonía con el plano ontológico del constructo, que valora al lector como sujeto activo de experiencias formativas. A continuación, la información obtenida de todos los participantes con su análisis, dan cuenta a la Pregunta 6. Desde su visión particular ¿Cómo definiría usted la tecnología educativa?, siendo las respuestas sobre este aspecto realizado en la siguiente red semántica:

Figura 9. Subcategoría 2.1. Definición de la Tecnología Educativa



Nota: Elaboración del autor de esta investigación desde información del Programa Atlas ti 9 (2025)

Respecto al Uso de la Tecnología Educativa, todos los informantes que responden en esta sección (INF001, INF002, INF003, INF004, INF005, INF006) definen la tecnología educativa como un conjunto de herramientas digitales o interactivas que sirven para facilitar y enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por una parte, se evidencia en el INF003 aplicaciones y limitaciones sobre el acceso a los recursos digitales, a su vez, los docentes señalan que: *“la tecnología permite el acceso a recursos digitales (bibliotecas virtuales, audiolibros, ebooks) y fomenta la interactividad”* (INF002). Mientras que dos de los docentes ponen énfasis en que: *“a pesar de su potencial, la disponibilidad de recursos tecnológicos en contextos rurales es limitada, afecta el aprovechamiento de estas herramientas”* (INF004). El docente INF06 presenta un panorama donde *“la tecnología se integra en la medida de lo posible, a pesar de la insuficiencia de infraestructura (poco acceso a equipos e internet)”* (INF006)

Aunque todos los docentes ya se apoyan en algunos recursos digitales, la revisión y elección de los recursos materiales didácticos siempre están sujetas a las limitaciones que posee la institución educativa al encontrarse en una zona rural, siendo que el acceso a la señal de internet muchas veces es bajo, o se prescinde de ella. Así que los docentes en este caso hacen uso de sus datos o planes de su propio peculio, asisten sus clases desde el apoyo de sus celulares incluso. *“La zona rural donde laboro está situada en la zona rural con poca influencia tecnológica, la conexión a wifi es deficiente y existen pocos computadores y tablets para el uso de los estudiantes, sin embargo, se han podido incorporar estos recursos tecnológicos efectivamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje”* (INF002), esto se interpreta como que los docentes hacen con lo que tienen y logran los objetivos.

Esta situación es común en instituciones ubicadas en zonas rurales, aunque desde la directiva se han realizado solicitudes al Ministerio de la Educación Nacional desde su secretaria, con informes elaborados para enlistar a la institución educativa en los planes de desarrollo tecnológico que adelantan las Entidades Territoriales. Es un asunto que está conectado y vinculado directamente con el desarrollo de una educación inclusiva.

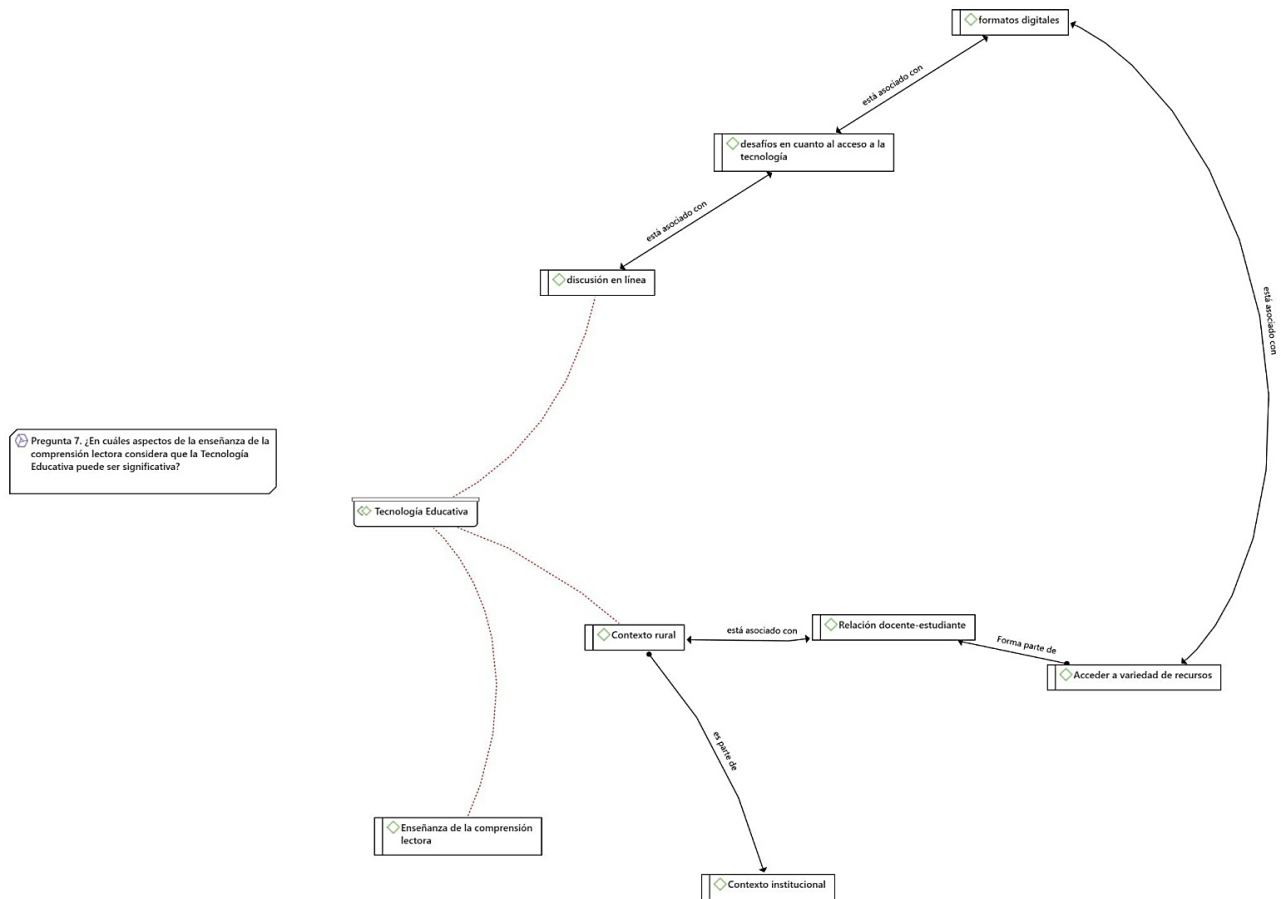
Subcategoría 2.2. Función de la tecnología educativa en la enseñanza de la comprensión de la lectura

Los docentes perciben la tecnología educativa potencia el proceso de enseñanza de la comprensión de la lectura al ofrecer recursos visuales, auditivos y multimediales que enriquecen la experiencia de lectura y permiten atender la diversidad del aula. *“Con la tecnología uno puede mostrar un cuento en video, trabajar un audiolibro, leer en pantalla y luego hacer un foro. Eso les gusta más, sobre todo porque muchos no tienen libros en la casa, pero sí conocen las tablets o el celular”* (INF001).

La tecnología, entonces, se convierte en un medio democratizador del acceso a la lectura, especialmente en contextos donde la escasez de materiales físicos limita las oportunidades de aprendizaje. A continuación, las respuestas

obtenidas de todos los participantes con su análisis dan cuenta a la Pregunta 7. ¿En cuáles aspectos de la enseñanza de la comprensión de la lectura considera que la Tecnología Educativa puede ser significativa?, siendo las respuestas sobre este aspecto realizado en la siguiente red semántica:

Figura 10. Subcategoría 2.2. Función de la Tecnología Educativa en la comprensión de la lectura



Nota: Elaborado por el autor de esta investigación desde información del Programa Atlas ti 9 (2025)

Adaptar los recursos digitales a la didáctica aplicada en el aula es un proceso propio del docente en su nivel de preparación para la educación tecnológica y su creatividad. El uso de materiales que se adecuen tanto a intereses como a limitaciones del entorno (ruralidad, falta de tecnología) es una constante en varios relatos evidenciados (INF004-INF003-INF005-INF006). La enseñanza puede ser muy significativa con el apoyo tecnológico bien utilizado, es

el caso de los docentes (INF001-INF002-INF003-INF004-INF005-INF006) que deben adaptar constantemente a nuevos recursos digitales, a pesar del contexto institucional y rural, acceder a estos recursos depende en gran manera de cómo es la relación docente-estudiante.

Muchos de los estudiantes dan buenas ideas para la planeación de actividades, trivias, debates, foros, donde las discusiones en línea e interacciones forman parte activa de la metodología aplicada por los docentes, quienes demuestran actitudes vanguardistas además de la preparación obtenida por pertenecer al programa “Todos aprender”, adapta los programas educativos a formatos digitales, lo cual es un desafío frente al acceso que existe en la institución educativa a la tecnología. “Se tiene en cuenta específicamente con la estimulación visual y auditiva los estudiantes se sienten más motivados a desarrollar las actividades de comprensión y prestan mayor atención” (INF004).

El interés que se despierta en los estudiantes con el uso de las nuevas tecnologías es innegable; sin embargo, los docentes tratan de guardar un equilibrio a pesar de la digitalización que existe en todo, debido a que existen metodologías tradicionales sobre la comprensión de la lectura, las cuales aún funcionan con éxito. De esta manera, todos los docentes abordan la enseñanza de la comprensión de la lectura con la diversidad sobre la cual los docentes tienen verdadero acceso. Para ello, los informantes emplean una variedad de recursos: libros, revistas, periódicos, materiales audiovisuales e incluso recursos naturales o del entorno (como en INF06 al mencionar hojas, piedras y cuentos locales). Esta variedad enriquece la experiencia y permite contextualizar la lectura de acuerdo con la cultura y experiencias de los estudiantes.

Subcategoría 2.3. Relación Docente-Estudiante

La Relación docente-estudiante mediada por la tecnología contiene los relatos evidencia que la inclusión de recursos tecnológicos transforma la dinámica pedagógica, fomenta una relación más horizontal, interactiva y participativa entre docente y estudiante. *“Cuando usamos tecnología, yo siento que ellos toman más la iniciativa. Preguntan más, buscan información, proponen actividades. Ya no es*

expresión misma de las opiniones como parte importante de un todo; toma en cuenta las diferencias individuales, realiza dinámicas donde cada cual pueda responder en su propio ritmo sin perjudicar a los compañeros con ello. Una buena relación entre el docente y el estudiante afianza el sentido emocional dentro de las clases de la comprensión de la lectura, la cual estopa ligada a las experiencias vividas para crear un enfoque constructivista y lograr un aprendizaje significativo; esto coincide con lo descrito por El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (MECD, 2000) destaca que la lectura no debe considerarse únicamente como un proceso académico, sino como un aspecto fundamental para el crecimiento personal y colectivo, ya que estimula las emociones humanas.

Esta sinergia se logra por el nivel comunicacional que sostenga el docente con sus estudiantes. La confianza con la que se maneja el grupo escolar marcará en lo adelante el orden y magnitud del aprendizaje, debido a que no es solo brindar la información sino saber en qué momento y cómo impartir dicho conocimiento. Los docentes INF001-INF002-INF004 en entrelíneas indican que hay que tener sumo cuidado con la forma de relacionarse entre los docentes y los estudiantes, la parte psicológica humana juega un papel preponderante en este nivel. Un docente menciona: *“al identificar los talentos de cada estudiante y además reconocerlos públicamente, coloca en ventaja la relación docente-estudiante; por eso es que trabajo las inteligencias múltiples como un medio que me acerca a mis estudiantes”* (INF004).

Los estudiantes interpretan este reconocimiento como un avance para sentirse seguros de sí mismos y valorados en el aula. Igualmente, que esta situación ayuda a que los demás compañeros le reconozcan por sus virtudes individuales y a reconocer en otros los talentos que no se tienen. Existe creatividad en la elección de temas que vayan de la mano con los talentos y virtudes que desarrollen los estudiantes y se convierte en otro desafío para no causar competencias desleales entre ellos, asumen trabajos colaborativos y participativos dinámicos y del interés común.

Los informantes (INF001, INF002, INF004, INF006) destacan la necesidad de adaptar las actividades a diferentes ritmos, estilos de aprendizaje y niveles de comprensión, utiliza estrategias personalizadas (por ejemplo, roles diferenciados en grupos, textos variados y actividades de andamiaje). No obstante, las potencialidades mencionadas, los docentes reconocen que las condiciones institucionales son desiguales y, en ocasiones, limitantes para una integración plena de la tecnología educativa.

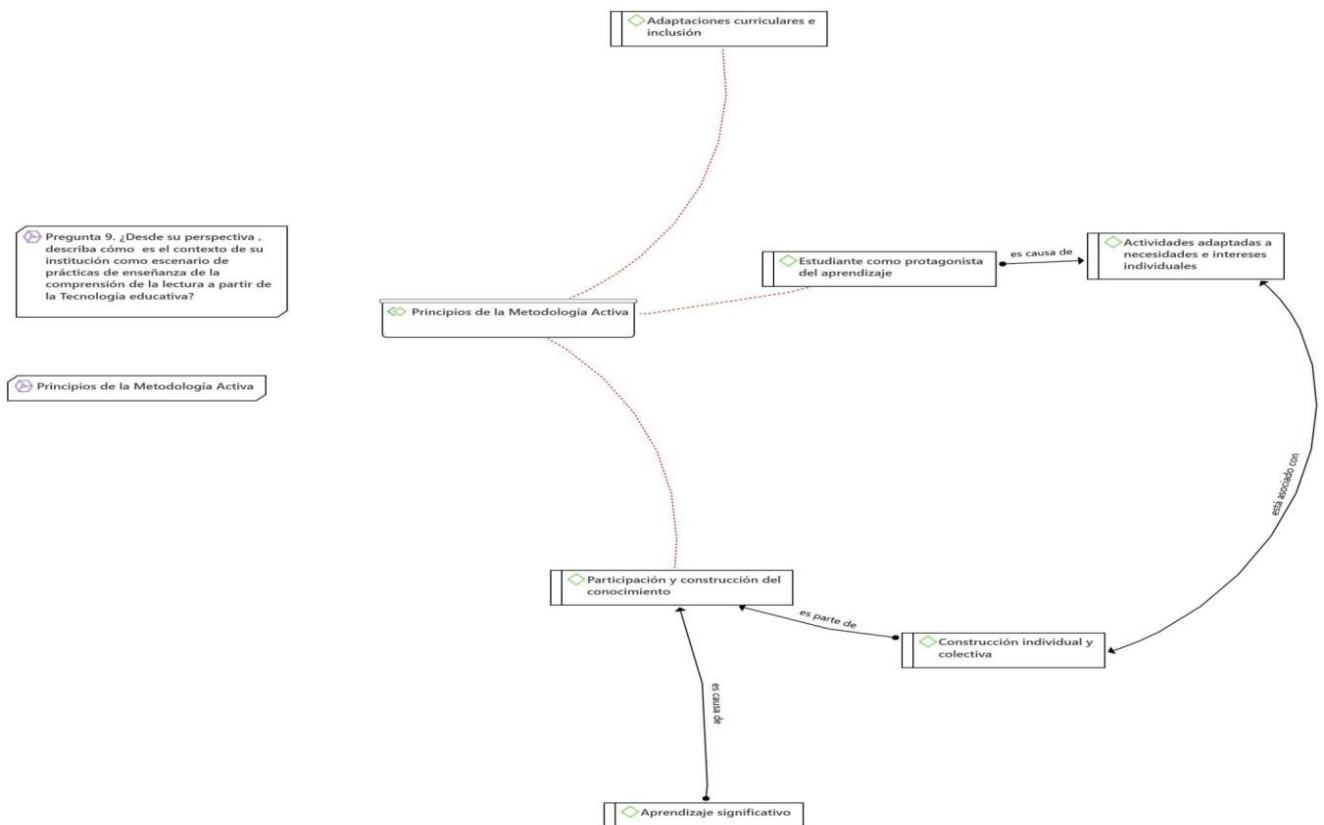
Por ejemplo, uno de los factores influyentes evidenciados en la relación docente-estudiante respecto a las tecnologías, se origina en testimonios como el siguiente: *“A veces hay una sola sala de informática y toca pedir turno con los otros grupos. No siempre hay internet, o si hay, es lento. Pero uno se las arregla: descargamos los videos antes, llevamos cosas en USB, usamos el celular si toca”* (INF004). Es por estas razones que estudiantes pierden la motivación, sin embargo, estas barreras no impiden que los docentes encuentren estrategias creativas para sortear las limitaciones, evidencia su compromiso con la innovación pedagógica desde lo posible.

Subcategoría 2.4. Contexto institucional para la enseñanza de la comprensión de la lectura a partir de la Tecnología educativa

En términos institucionales, la tecnología es vista como una aliada en la práctica docente, no solo como canal de transmisión, sino como soporte para la planeación, la evaluación y la creación de ambientes interactivos de lectura. El contexto rural con el institucional se fusiona para brindar solución a las barreras que acompañan a la realidad educativa, en este caso, los docentes ubican maneras de contrarrestar las consecuencias de no contar con acceso estable a la señal de internet o los espacios reducidos para impartir la educación tecnológica. En tal sentido, uno de los docentes informantes menciona: *“Yo planifico muchas actividades con PowerPoint, uso juegos tipo Kahoot para repasar vocabulario o ideas principales del texto. También me apoyo en YouTube para buscar lecturas narradas. Me ayuda a no quedarme solo con el libro de texto”* (INF005).

Esta apropiación crítica de la tecnología evidencia que los docentes del contexto rural no son ajenos a los procesos de actualización e integración digital, sino que se convierten en agentes de transformación educativa, incluso en escenarios con dificultades técnicas. Para esta subcategoría 2.4., las respuestas obtenidas de todos los participantes con su análisis dan cuenta a la Pregunta 9. ¿Desde su perspectiva, describa cómo es el contexto de su institución como escenario de prácticas de enseñanza de la comprensión de la lectura a partir de la Tecnología educativa?, siendo las respuestas sobre este aspecto realizado en la siguiente red semántica:

Figura 12. Subcategoría 2.4. Contexto institucional para la enseñanza de la comprensión de la lectura a partir de la Tecnología educativa



Nota: Elaboración del autor de esta investigación desde información del Programa Atlas ti 9 (2025)

El escenario donde se realizan prácticas de la enseñanza de la comprensión de la lectura desde la tecnología educativa cohabita los principios para la metodología activa con las adaptaciones curriculares e inclusión, y esto a

su vez, ha causado mejoras en las relaciones docente-estudiante y también ha desarrollado nuevos intereses hacia los estudiantes en función de las actividades a desarrollar en los espacios de aprendizaje. El estudiante como protagonista del aprendizaje, es causa de actividades adaptadas a necesidades e intereses individuales y éstas a su vez, están asociadas con la construcción del conocimiento por la participación colectiva e individual.

Menciona uno de los informantes: *“Cuando a los estudiantes se les menciona que habrá actividades lúdicas e interactivas con medios audiovisuales, ellos quieren saber de qué se trata procurando aprender siguiendo instrucciones del docente en el quehacer de las tareas asignadas”* (INF007). Para tres de los docentes coinciden con esta afirmación, es necesario instruir a los estudiantes para que participen, si se inicia la actividad sin tener esto claro para todos, entonces el nivel de participación baja (INF001-INF002-INF003).

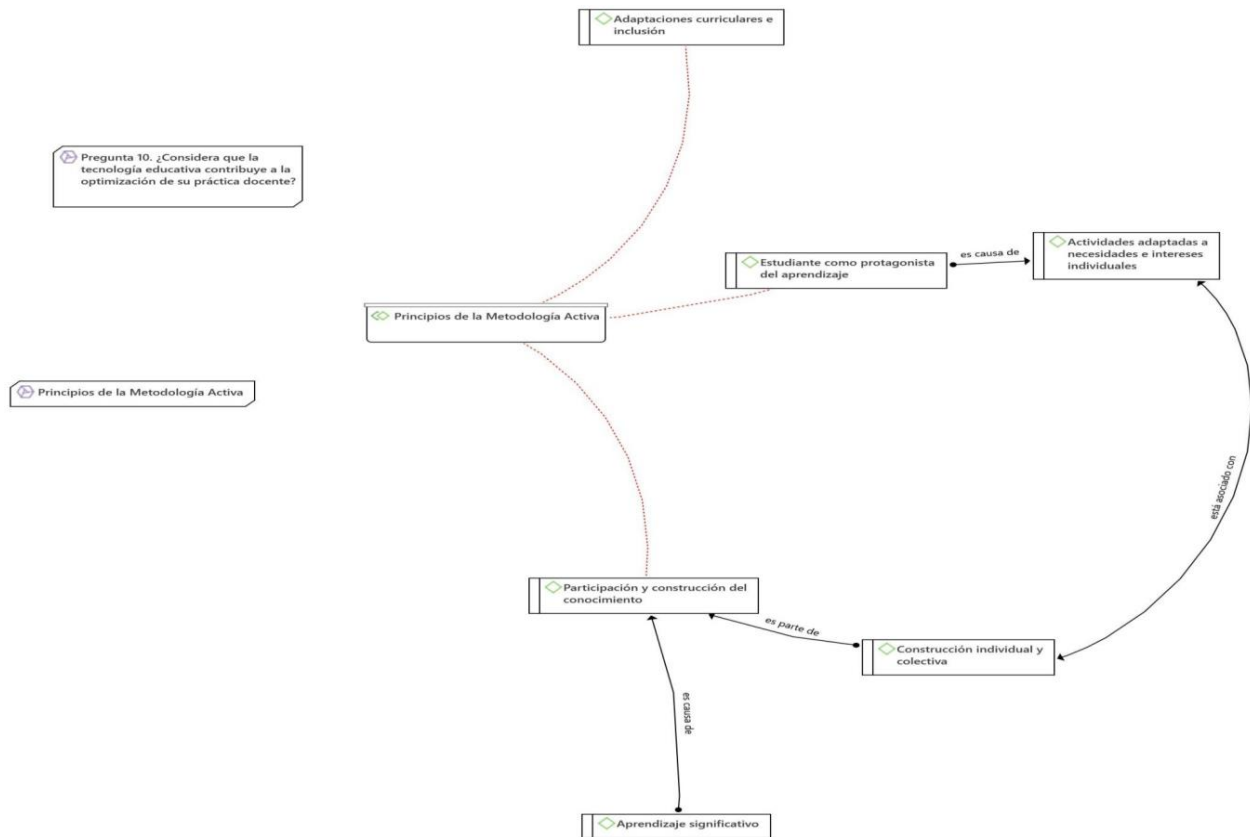
Ante este descubrimiento, se hace oportuno mencionar que los docentes deben hacer un esfuerzo en que sus estudiantes no se sientan excluidos por no tener acceso a los recursos digitales en casa, por lo tanto, adaptar las asignaciones a estas particularidades facilitará la comprensión de la lectura a partir de la tecnología educativa; es aquí donde reluce el rol transformador del docente con sus prácticas de enseñanza.

Subcategoría 2.5. Tecnología educativa como herramienta docente

La tecnología educativa como parte de las prácticas docentes coloca en ventaja los procesos de desarrollo y habilidades siempre y cuando la preparación del docente esté a nivel con los avances, adecua su programación didáctica para tomar provecho de las herramientas y recursos tecnológicos para lograr los objetivos y que los estudiantes alcancen con mayor facilidad las competencias. La Tecnología educativa juega un papel de apoyo en planeación, evaluación y creación de ambientes interactivos para la comprensión de la lectura. A continuación, se muestra esta subcategoría y las respuestas obtenidas de todos los participantes con su análisis que dan cuenta a la Pregunta 10. ¿Considera que

la tecnología educativa contribuye a la optimización de su práctica docentes?, siendo las respuestas sobre este aspecto realizado en la siguiente red semántica:

Figura 13. Subcategoría 2.5. Tecnología educativa como herramienta docente



Nota: Elaboración del autor de esta investigación desde información del Programa Atlas ti 9 (2025)

La importancia de la tecnología educativa radica principalmente en que se optimiza la práctica docente, dado que la planeación de las actividades estarán bajo las estrategias didácticas adaptadas a los recursos materiales físicos y digitales con los cuales cuente el docente en la centro educativo, considera el escenario rural donde se desarrollan las clases, se estiman las adaptaciones curriculares e inclusión como elementos que acompañan la labor docente y respaldan las maneras de impartir el conocimiento a los estudiantes. Las estrategias didácticas que se generen de un docente con educación tecnológica serán más adecuadas y significativas que las que no. En el caso de los docentes

participantes, todos ellos (INF001 AL INF006), manifiestan que sin el apoyo de las tecnologías el aprendizaje significativo lleva un proceso más lento y tedioso, que corre el riesgo de caer en lo rutinario.

Por otra parte, en virtud que las actividades son ajustadas a las exigencias y preferencias individuales de los estudiantes, entonces manejar perfiles desde las nuevas tecnologías para el docente se le facilita determinar las competencias a alcanzar para cumplir con la enseñanza de los temas educativos. Los modelos de personalización de la enseñanza que ofrece el uso de recursos digitales para tal fin agilizarán considerablemente este proceso formación. Tal y como menciona este autor, la era digital se ha incorporado de manera integral a los procesos educativos contemporáneos, ofrece una amplia variedad de materiales y recursos que enriquecen y fomentan el aprendizaje. Cuando se emplean con una adecuada orientación pedagógica, las herramientas digitales se transforman en nuevos recursos educativos que facilitan la formación de los estudiantes, al mismo tiempo que promueven el desarrollo de habilidades en diversas áreas del conocimiento y permiten el seguimiento del progreso del aprendizaje (García, 2010).

El hecho manejar de las tecnologías trae ventajas en el proceso de formación en los estudiantes, más pueden ser tomados como medios de distracción, lo cual no garantiza un buen resultado, a menos que sean utilizadas de forma consciente y correcta para cumplir con los fines educativos y no desvíe este sentido. De aquí la misión del docente en canalizar el uso de las tecnologías en sus estudiantes, mediante una metodología adaptada a ello.

Tabla 8

Síntesis de la categoría 2: Concepción de la tecnología educativa

Subcategoría	Hallazgo central	Voces docentes destacadas
Definición	La tecnología educativa se concibe como medio de conexión significativa con el texto	DOC006, DOC001
Función en la enseñanza	Recurso multimedial que enriquece la comprensión de la lectura	DOC001, DOC003

Relación docente-estudiante	Promueve mayor participación, interacción y trabajo colaborativo	DOC002, DOC006
Condiciones institucionales	Limitaciones en técnicas que exigen creatividad docente para su uso	DOC004, DOC005
Tecnología como herramienta pedagógica	Apoyo en planeación, evaluación y creación de ambientes interactivos de lectura	DOC005, DOC002

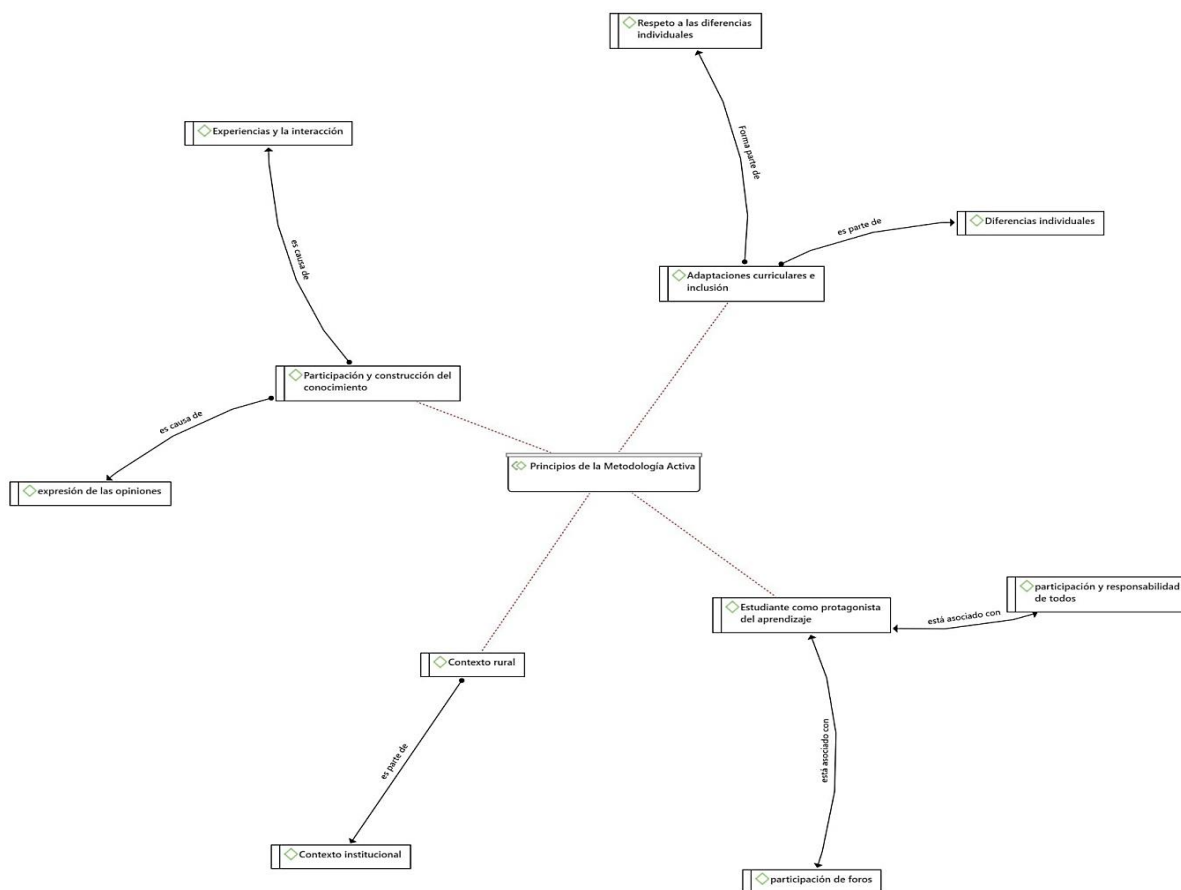
Nota: Elaboración propia (2025)

Categoría 3. Principios de la Metodología Activa (PMA)

En la enseñanza de la comprensión de la lectura en contextos rurales, los principios que utiliza metodología activa se constituyen como una base epistemológica que redefine la función docente-estudiante y de los recursos educativos. La metodología activa conlleva a que el estudiante, figure como el protagonista de su proceso de aprendizaje, mediante la participación, la reflexión, la colaboración y el diálogo crítico. Desde esta perspectiva, el conocimiento se construye en interacción constante con el entorno, favorece un aprendizaje significativo, incluyente y contextualizado.

Esta categoría recoge la manera en que los docentes interpretan e implementan principios metodológicos activos en su práctica pedagógica, especialmente en la enseñanza de la comprensión de la lectura. Las subcategorías analizadas son: (3.1) el estudiante como protagonista, (3.2) el aprendizaje significativo, (3.3) el aprendizaje colaborativo, (3.4) la atención a la diversidad e inclusión, y (3.5) el uso de recursos y tecnologías.

Figura 14. Categoría 3. Principios de la Metodología Activa



Nota: Elaboración del autor de esta investigación desde la red semántica de Atlas ti 9 (2025)

Para esta categoría 3, se hace necesario analizarla como fundamento epistemológico para la integración tecnológica en la enseñanza de la comprensión de la lectura en las escuelas rurales del municipio de Belalcázar- Caldas, siendo las subcategorías que la conforman: El estudiante como protagonista del aprendizaje, Aprendizaje significativo, Aprendizaje colaborativo, Diversidad e inclusión y Uso de recursos y tecnologías.

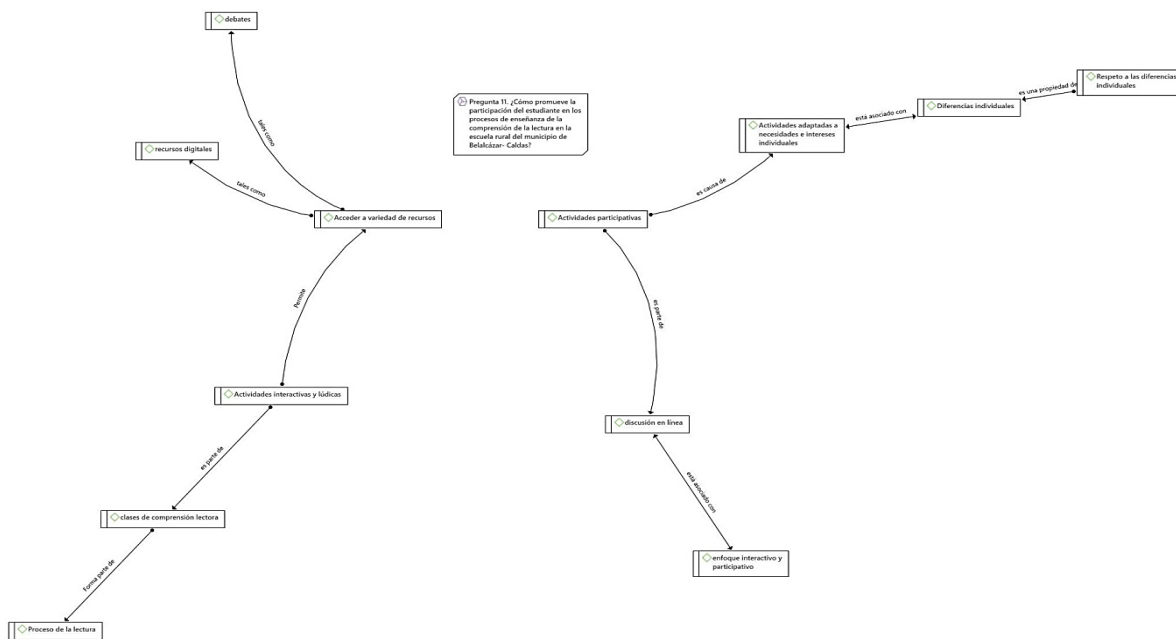
Subcategoría 3.1. El estudiante como protagonista del aprendizaje

Los docentes destacan que uno de los pilares de su práctica es fomentar la autonomía y participación del estudiante en todas las fases del proceso lector. No se trata solo de leer, sino de interpretar, criticar, producir y compartir. Uno de los

informantes menciona al respecto: “Yo les doy espacio para que pregunten, para que ellos mismos elijan los textos que quieren leer, según sus intereses. Eso los motiva más. Se sienten parte de la clase, no solo oyentes” (INF003).

Este protagonismo se expresa también en la creación de productos derivados de la lectura: historietas, podcast, dramatizaciones, murales y otros medios que promueven la agencia del estudiante rural como lector y creador, lo cual se muestra la subcategoría 3.1. y las respuestas obtenidas de todos los participantes con su análisis que da cuenta a la Pregunta 11. ¿Cómo promueve la participación del estudiante en los procesos de enseñanza de la comprensión de la lectura en la escuela rural del municipio de Belalcázar- Caldas?, siendo las respuestas sobre este aspecto realizado en la siguiente red semántica:

Figura 15. Categoría 3.1 El estudiante como protagonista del aprendizaje



Nota: Elaboración del autor de esta investigación desde información del Programa Atlas ti 9 (2025)

De acuerdo a los testimonios de los docentes, se podría inferir que, en condiciones óptimas de acceso a las nuevas tecnologías y a los espacios ideales para el ejercicio de la educación tecnológica, los estudiantes podrían alcanzar las metas y objetivos con un mejor rendimiento académico y obtienen un aprendizaje

significativo y acorde a las realidades con los adelantos de las nuevas tecnologías en la educación, tienen la oportunidad de recibir calidad educativa. *“A los estudiantes, se le permite acceder a variedad de recursos materiales y digitales en el aula”* (INF002). *“Las actividades participativas son causa de las actividades propuestas por el docente adaptadas a las necesidades e intereses individuales del docente, respetando y haciendo respetar las diferencias individuales, que hacen del individuo un ser único, enviando y promoviendo dentro del aula mensajes de inclusión y participación”* (INF004). Durante el desarrollo de instrucción de la comprensión de la lectura, se lleva a cabo desde una perspectiva interactiva y participativa, donde el proceso de la lectura se apoya con discusiones en línea, el uso de recursos digitales, debates, y una variedad de recursos.

La participación se promueve desde dos enfoques: desde el acceso a la variedad de recursos y desde las actividades interactivas y participativas como el docente informante que menciona: *“Una de las estrategias que desde mi experiencia personal ha sido muy positiva para promover la participación y el trabajo en equipo y teniendo en cuenta que son numerosos estudiantes es proyectar un cuento para todos luego en de manera individual especificar sus en su cuaderno título autor contexto lugar y tiempo y Personajes principales, secundarios y un resumen de la historia cuento para el trabajo en equipo se reúnen y se reparten los personajes y preparar una dramatizado y presenta ellos utilizan los recursos de su entorno para la presentación”* (INF004).

Otro de los docentes dio su opinión al expresar: *“El proceso lector no se limita solo a la lectura de textos, sino que se complementa con estrategias digitales que buscan promover el análisis crítico, la participación y el desarrollo de habilidades metacognitivas. Considero que la tecnología si tiene un impacto profundo en la optimización de la práctica docente, especialmente en el contexto actual, donde la necesidad de adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje y a una educación cada vez más digitalizada es crucial. La tecnología potencia aspectos como: la eficiencia y organización, seguimiento y evaluación en tiempo real, desarrollo de habilidades del siglo XXI, accesibilidad y equidad en el*

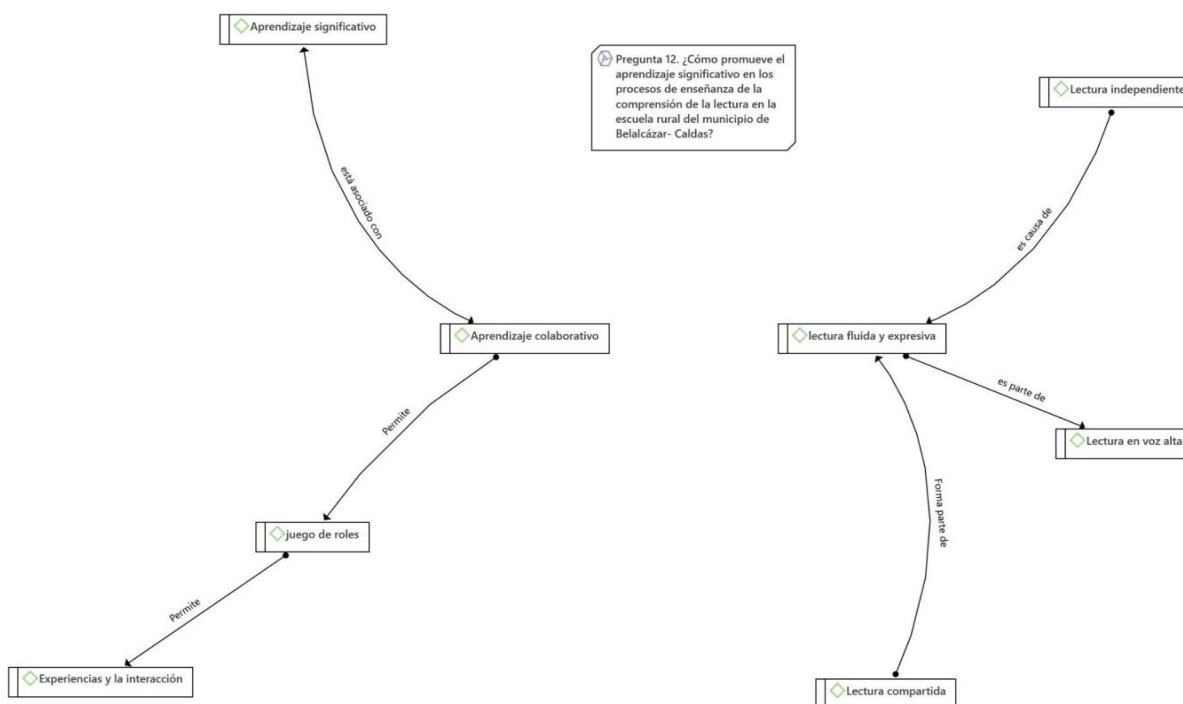
aprendizaje, fortalecimiento de la formación profesional docente. La participación del estudiante en los procesos de enseñanza de la comprensión de la lectura es crucial para desarrollar habilidades críticas y reflexivas. La tecnología educativa desempeña un papel importante al hacer que el proceso de lectura sea más interactivo, dinámico y personalizado, lo que motiva a los estudiantes a involucrarse de manera activa. Algunas estrategias para la promoción de la lectura comprensivas: Fomento de la Interactividad a través de Herramientas Digitales, la Gamificación para Estimular la Motivación y la Participación, Integración de Multimedia para Diversificar la Lectura, Evaluación Formativa y Retroalimentación Inmediata, Acceso a la Lectura en cualquier momento” (INF002)

Subcategoría 3.2. Aprendizaje significativo

La conexión entre lo que se enseña y lo que los estudiantes viven cotidianamente en su entorno es una prioridad metodológica. La lectura se convierte en una vía para reflexionar sobre su propia realidad y vincular el texto con su experiencia. *“Si leo con ellos una historia sobre un niño que recoge café, ellos de inmediato lo relacionan con su familia. Ahí empiezan a comentar, a pensar. Eso es lo que busco, que el texto les diga algo que les toque la vida” (INF005).*

El aprendizaje significativo, en este caso, refuerza el plano epistemológico del constructo, al entender que el conocimiento lector se genera desde situaciones reales, afectivas y culturalmente próximas, por lo tanto, se muestra la subcategoría 3.2. y las respuestas obtenidas de todos los participantes con su análisis, lo cual da cuenta a la Pregunta 12. ¿Cómo promueve el aprendizaje significativo en los procesos de enseñanza de la comprensión de la lectura en la escuela rural del municipio de Belalcázar- Caldas?, siendo las respuestas sobre este aspecto realizado en la siguiente red semántica:

Figura 16. Categoría 3.2. Aprendizaje Significativo



Nota: Elaboración del autor de esta investigación desde información del Programa Atlas ti 9 (2025)

Muchos de los docentes informantes manejan sus clases desde el enfoque constructivista y del aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo se logra con actividades específicas como el juego de roles, que, a su vez, permite compartir nuevas experiencias e interacciones. Se debe mencionar que el aprendizaje significativo nace como un aprendizaje individual desde los aprendizajes colaborativos, en consecuencia, *“Entendiendo el aprendizaje significativo como un proceso en el cual los estudiantes conectan nuevos conocimientos con lo que ya saben, dándoles un sentido personal y relevante. En el contexto de la comprensión de la lectura, el objetivo es que los estudiantes no solo descodifiquen palabras, sino que también entiendan profundamente el texto, lo relacionen con sus experiencias previas y sean capaces de reflexionar críticamente sobre el contenido”* (INF002). Por otra parte, *“A través del trabajo y desarrollo individual de taller y de comprensión de lectura en los cuales de*

completar información comparar resumir clasificar argumentar y producir sus propios escritos también a través de actividades en grupo preparación y presentación en ocasiones los estudiantes en grupo crean la historia y los personajes del contexto y lo presentan” (INF004).

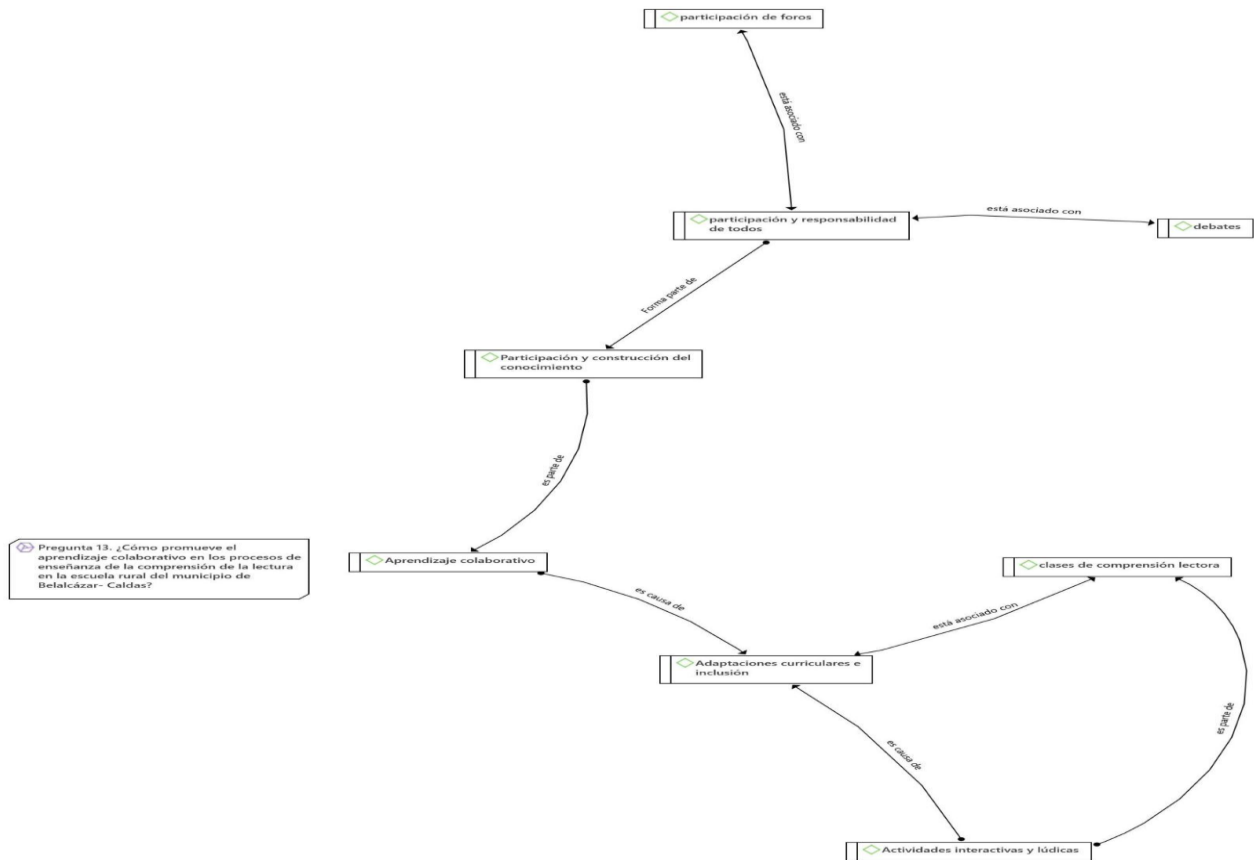
Ciertamente, el aprendizaje significativo es el resultado de un proceso de enseñanza con estrategias didácticas que apuntan a las individualidades, entre tanto, las estrategias grupales o colectivas con apoyo de las nuevas tecnologías, tienen una mayor capacidad de llegar a las masas, por lo tanto, son muy recomendables para apoyar el aprendizaje significativo, asocia los conocimientos con las experiencias. Por ejemplo, uno de los informantes indica al respecto: *“Promuevo el aprendizaje significativo en la comprensión de la lectura al relacionar los textos con los conocimientos previos y las experiencias de mis estudiantes. En lo posible busco elegir textos de su interés, que les inviten a expresar sus opiniones y reflexiones personales sobre el tema y los contextualicen con sus espacios personales” (INF001).* *“Una de las estrategias que se promueven en la escuela rural del municipio de Belalcázar- Caldas, consiste en el análisis de textos diversos, exponer a los estudiantes a una variedad de géneros textuales (narrativos, informativos, argumentativos) y analizar sus características y propósitos comunicativos” (INF003).* *“Construyendo el aprendizaje entre los pares estudiantiles a través del compartir de opiniones frente a las preguntas relacionadas y vincula textos con los que los estudiantes pueden sentirse identificados” (INF005).*

Subcategoría 3.3. Aprendizaje colaborativo

Las dinámicas de grupo, la articulación entre pares y la interacción social para aprender son prácticas comunes en el aula rural, según lo manifestado por los informantes. *“Trabajo en grupos pequeños. Cada uno tiene un rol: uno lee, otro resume, otro hace preguntas. Luego exponen al grupo grande. Así todos participan y se sienten responsables” (INF001).* Esta visión del aprendizaje colaborativo sustenta la idea del aula como comunidad para interpretación, donde los significados se negocian de forma colectiva, tal y como se muestra para esta

subcategoría 3.3 y las respuestas obtenidas de todos los participantes con su análisis, correspondiente a la Pregunta 13. ¿Cómo promueve el aprendizaje colaborativo en los procesos de enseñanza de la comprensión de la lectura en la escuela rural del municipio de Belalcázar- Caldas?, siendo las respuestas sobre este aspecto realizado en la siguiente red semántica:

Figura 17. Categoría 3.3. Aprendizaje Colaborativo



Nota: Elaboración del autor de esta investigación desde información del Programa Atlas ti 9 (2025)

En el contexto de los procesos de enseñanza de la comprensión de lectura en una escuela rural del Municipio de Belalcazar, Caldas, se promueve el aprendizaje colaborativo, siendo ésta la causa de adaptaciones curriculares e inclusión. Las clases de comprensión de la lectura son asociadas con estas adaptaciones curriculares y forman parte de actividades interactivas y lúdicas, que, a su vez, son encausadas por dichas adaptaciones. Para uno de los informantes docentes “Fomento el aprendizaje colaborativo en la comprensión de la lectura a

través de actividades en grupo donde los estudiantes hacen una construcción individual y colectiva para identificar el significado del texto. Les asigno roles específicos dentro de los grupos, como el lector, el secretario, el investigador y el presentador, para promover la participación y la responsabilidad de todos” (INF01).

El aprendizaje colaborativo se evidencia con la participación y construcción del conocimiento, que también forma parte de la participación y responsabilidad de todos, lo cual se practica y se asocia con la interacción entre compañeros en foros y debates. Para otro de los informantes docentes: “Es importante tener en cuenta que el aprendizaje colaborativo es una estrategia poderosa en el proceso de enseñanza de la comprensión de la lectura, ya que fomenta la interacción entre los estudiantes y les permite compartir ideas, reflexiones y estrategias para comprender mejor los textos. Algunas estrategias que he implementado para este proceso son: discusión en grupos pequeños, lectura compartida o lectura en voz alta, roles de lectura, uso de herramientas digitales colaborativas, fomento de la enseñanza entre pares, reflexión conjunta sobre el proceso de lectura.

Finalmente, *“es importante que los estudiantes reflexionen juntos sobre cómo fue el proceso de lectura y lo que aprendieron. Esta reflexión grupal puede involucrar tanto la comprensión del contenido como el desarrollo de habilidades de lectura, como la identificación de estrategias efectivas para comprender textos complejos”* (INF002)

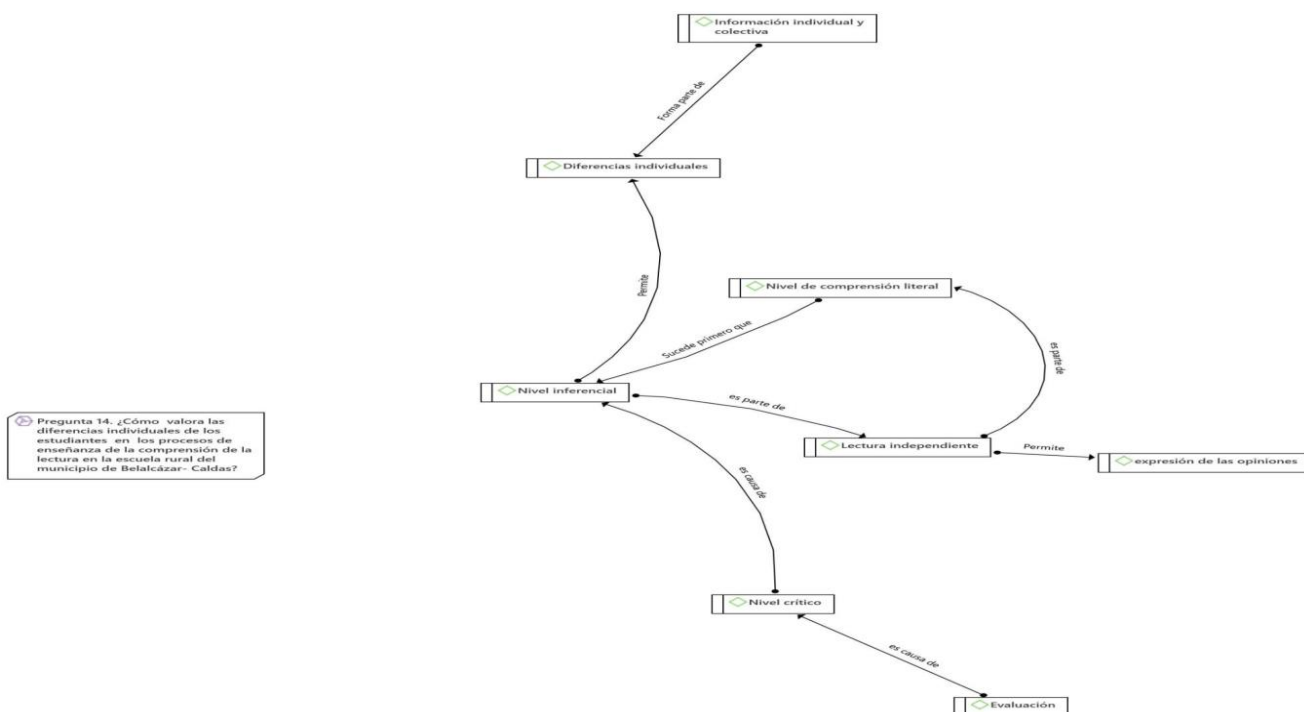
En el contexto rural e institucional, las condiciones desfavorables son optimizadas por la experiencia, pericia y preparación con la que cuentan todos los docentes entrevistados en esta oportunidad, donde uno de ellos asegura: *“Tanto el aprendizaje significativo como colaborativo es trabajado y fortalecido con las estrategias anteriormente mencionadas”* (INF004). Mientras que, *“Una de las estrategias que se utilizan para promover el aprendizaje colaborativo se basa en organizar proyectos en los que los estudiantes trabajen en equipo para crear productos finales, como presentaciones, videos o infografías, que resuman o amplíen los temas abordados en los textos”* (INF003).

Sin embargo, hay sus opiniones no tan optimistas como la de uno de los informantes que indica: *“Contamos con poco acceso a tabletas y computadoras con acceso a internet lo cual dificulta el uso de la tecnología en el desarrollo de las diferentes prácticas de lectura y escritura, en la mayoría de los casos se crean los recursos educativos y se comparten los enlaces para que los estudiantes puedan desarrollar las actividades en casa; en su mayoría los docentes se encuentran desactualizados en la creación de recursos digitales”* (INF006)

Subcategoría 3.4. Diversidad e inclusión

Los actores educativos manifiestan una emotividad particular respecto a las discrepancias individuales de los estudiantes, tanto en lo cognitivo como en lo social y emocional. Reconocen que las estrategias para la aplicación de la comprensión de la lectura deben ajustarse en función de las capacidades de cada uno. *“Tengo niños con dificultades de aprendizaje. A ellos les leo en voz alta, les doy imágenes, usamos pictogramas. Lo importante es que todos puedan entender, a su manera”* (INF007). Este compromiso con la inclusión está profundamente anclado en el plano axiológico del constructo, que reconoce el valor del otro como sujeto lector con derecho a aprender en condiciones equitativas, las cuales se muestran en la subcategoría 3.4 con las respuestas obtenidas de todos los participantes con su análisis, y dan cuenta a la Pregunta 14. ¿Cómo valora las diferencias individuales de los estudiantes en los procesos de enseñanza de la comprensión de la lectura en la escuela rural del municipio de Belalcázar-Caldas?, siendo las respuestas sobre este aspecto realizado en la siguiente red semántica:

Figura 18. Categoría 3.4. Diversidad e inclusión



Nota: Elaborado por el autor de esta investigación desde información del Programa Atlas ti 9 (2025)

Se evidencia un compromiso por atender a la diversidad, ya sea en el nivel de habilidades o en la pluralidad cultural y de contextos de los estudiantes, particularmente en contextos rurales. Para uno de los docentes informantes: *“En las prácticas de aula, valoro y respeto las diferencias individuales de los estudiantes en los procesos de enseñanza de la comprensión de la lectura. Adapto las actividades y los recursos a sus necesidades e intereses. En lo posible tengo en cuenta las necesidades individuales de tal manera que ellos puedan trabajar a su propio ritmo”* (INF001).

En la opinión del siguiente informante: *“Valorar las diferencias individuales de los estudiantes en los procesos de enseñanza de la comprensión de la lectura es fundamental para asegurar que todos los estudiantes puedan acceder al aprendizaje de manera significativa y desarrollar sus habilidades a su propio ritmo. He implementado algunas estrategias que favorecen los procesos de comprensión de lectura desde la singularidad de los estudiantes: reconocimiento de los estilos*

de aprendizaje (visuales, auditivos, kinestésicos), adaptación del contenido (diferenciación de textos, lectura guiada o dirigida), uso de estrategias de andamiaje (preguntas previas a la lectura, resúmenes o mapas mentales), evaluación formativa y retroalimentación individualizada, incorporación de la tecnología, atención a la diversidad cultural y lingüística. Valorar las diferencias individuales en la enseñanza de la comprensión de la lectura requiere un enfoque flexible, donde se adapte el contenido, las estrategias y las evaluaciones para que todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollarse de acuerdo con sus necesidades y habilidades. Al hacerlo, se fomenta una experiencia de aprendizaje más equitativa y efectiva.” (INF002).

La importancia de valorar las individualidades y respetar lo que diferencia a un individuo de otro es la clave para lograrla verdadera inclusión y aceptación de la diversidad en el aula. Sin embargo, para los siguientes informantes, todo ello se reduce a lo siguiente: *“Las diferencias individuales de los estudiantes en los procesos de enseñanza es identificar para luego realizar las adaptaciones curriculares necesarias para atender a las necesidades de los estudiantes con dificultades de aprendizaje o con alguna discapacidad” (INF003). “Estudiantes siempre aportan las actividades desde sus habilidades capacidades y conocimientos cuando se desarrollan en actividades grupales de manera individual se plantea y programar actividades de acuerdo a su nivel” (INF004).*

Finalmente, la opinión del informante 5 (INF005) para esta pregunta 14, se la reservó, mientras que el último informante menciona: *“Desde mi experiencia como docente de primaria, la tecnología educativa es un recurso que optimiza mi práctica diaria. Permiéndome personalizar el aprendizaje para cada estudiante, adaptando contenidos y actividades según sus necesidades individuales. Hago uso de videos, juegos y actividades interactivas, logro captar la atención de mis alumnos y hacer el aprendizaje más dinámico y divertido. La tecnología me permite brindar una atención más individualizada, ofreciendo ejercicios adicionales a quienes lo necesitan. En el contexto de las escuelas rurales de Belalcázar-Caldas, promover la participación del estudiante en la comprensión de la lectura a*

partir del contexto historias sobre agricultura, tradiciones locales, mitos y leyendas propias de la región, se implementan las aulas multigradas, fomentando el aprendizaje cooperativo y la lectura en voz alta. Cuando se tiene disponibilidad se hace uso del aula de informática con actividades de lectura multimedia” (INF006).

Revisa el comportamiento de los siete docentes informantes, a pesar de que hubo dos respuestas del participante 05 (INF005) con las que no se contó, las respuestas de los informantes revelan un enfoque dirigido a la diversidad en el aula, con distintos niveles para comprensión pedagógica en profundidad. Los docentes INF001, INF002 y el INF006 manifiestan una visión amplia e inclusiva, en la que se reconoce la individualidad del estudiante como un eje central para la enseñanza efectiva de la comprensión de la lectura.

Destacan prácticas como la adaptación de recursos y actividades, el uso de tecnología, la incorporación de contextos culturales y la personalización del aprendizaje según ritmos, estilos y necesidades particulares. Esto se evidencia por lo mencionado según Zapata (2012), los recursos digitales son materiales que facilitan el aprendizaje mediante actividades que atraen motivadoras, promueven aprendizajes significativos a la vez que desarrollan destrezas para el manejo de tecnologías. Esta afirmación pone de manifiesto la ventaja del empleo de materiales y herramientas tecnológicas, optimiza la comprensión-aprendizaje significativo, al ofrecer un formato multimedia que se adecúa a las preferencias de los estudiantes, impulsa de esta manera un proceso de enseñanza-aprendizaje activo y atractivo.

Particularmente, el informante 02 expone: “un repertorio robusto de estrategias diferenciadas: identifica estilos de aprendizaje, usa andamiaje pedagógico, aplica evaluación formativa y retroalimentación individualizada, lo que evidencia un enfoque didáctico consciente y planificado, orientado a la equidad y la participación significativa de todos los estudiantes” (INF002). El informante 06, complementa esta visión, resalta *“el uso de tecnología educativa en entornos rurales como herramienta de personalización y contextualización, integrando recursos locales y promoviendo el aprendizaje cooperativo en aulas multigrado es*

la situación ideal” (INF006). Por otro lado, el informante 03 ofrece una perspectiva más limitada, centrada en la atención a estudiantes con discapacidades o dificultades específicas, *“interpretando las diferencias individuales principalmente desde un marco de necesidades educativas especiales, lo cual, si bien, es válido, reduce la diversidad a un enfoque correctivo más que preventivo o inclusivo”* (INF003)

Otro de los informantes, aunque con menor claridad expresiva, apunta a la planificación diferenciada, indica que: *“tanto el trabajo grupal como el individual se ajusta al nivel de los estudiantes, lo que sugiere cierto grado de atención a la diversidad”* (INF004), aunque sin detallar estrategias concretas, hace uso del análisis de sus estudiantes mediante sus conocimientos sobre las inteligencias múltiples; se evidencia ser una docente preparada para enfrentar nuevos retos con sus estudiantes. La ausencia de opinión del informante 05 para esta pregunta, limita el contraste de visiones, pero no afecta la tendencia general que apunta a una creciente sensibilización docente hacia la inclusión, con grados variables de aplicación, desde enfoques avanzados hasta interpretaciones básicas o asistencialistas.

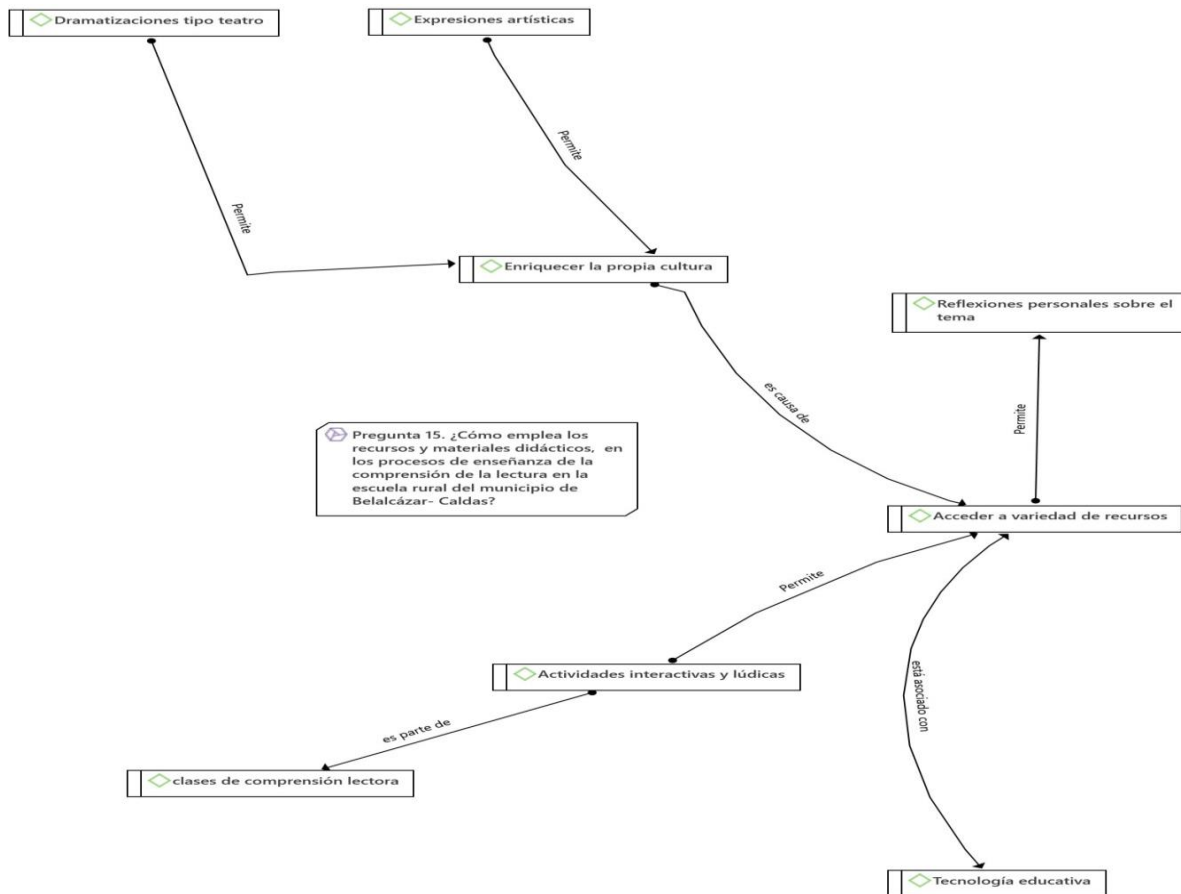
Subcategoría 3.5. Uso de Tecnologías

Finalmente, con el uso de recursos y tecnologías en la Metodología Activa, los docentes integran diversos recursos didácticos y herramientas tecnológicas como parte de su enfoque activo, no de forma complementaria, sino como estrategia central para dinamizar los procesos de lectura. Uno de los informantes indica: *“Utilizo videos, audios, juegos digitales, y también elementos físicos como dados de lectura, tarjetas. Todo lo que permita que ellos interactúen y no se aburran. A veces ellos mismos me piden que les grabe un audio para repasarlo en casa”* (INF002).

Esta combinación de recursos responde a una visión pedagógica integral, en la que la tecnología no sustituye, sino potencia la metodología activa, y se muestra en esta subcategoría 3.5. Mediante las respuestas obtenidas de todos los participantes con su análisis que da cuenta a la Pregunta 15. ¿Cómo emplea los

recursos y materiales didácticos, en los procesos de enseñanza de la comprensión de la lectura en la escuela rural del municipio de Belalcázar- Caldas?, siendo las respuestas sobre este aspecto realizado en la siguiente red semántica:

Figura 19. Categoría 3.5. Uso de Tecnologías en la Metodología Activa



Nota: Elaboración del autor de esta investigación desde información del Programa Atlas ti 9 (2025)

Las respuestas analizadas revelan una amplia diversidad de formas en las que los docentes participantes utilizan los materiales y herramientas tecnológicas, en los contextos limitados tecnológicamente: diversidad estudiantil y realidades rurales. En este sentido, se identifican tres enfoques predominantes: la apropiación contextualizada y creativa de recursos, la selección estratégica basada en intereses estudiantiles, y la mínima explicitación de prácticas pedagógicas. Las respuestas que arrojó esta pregunta son variadas en las maneras cómo emplean los recursos y materiales, por ejemplo, para uno de los

informantes *“tomar ventaja de los pocos recursos digitales es prioritario, luego se anexa materiales físicos con variedad de actividades colaborativas”* (INF006)

Al respecto uno de los informantes indica: *“Fomento el aprendizaje activo y colaborativo, aprovecha la diversidad del aula multigrado para que los niños se enseñen entre sí. Realizamos actividades dinámicas como dramatizaciones y debates, y promovemos el trabajo en equipo. Valoro la cultura local, rescata historias y leyendas de la comunidad, y respeto el lenguaje propio de los niños. Utilizo periódicos, revistas, recursos digitales cuando está disponible, para enriquecer las lecturas. Utilizo materiales naturales como hojas y piedras para actividades de clasificación y narración, y rescato historias locales para convertirlas en materiales de lectura. Selecciono libros y cuentos adecuados a los niveles e intereses de mis estudiantes, y utilizo periódicos y revistas para familiarizarlos con diversos tipos de textos. Cuando es posible, integro videos y actividades interactivas creadas en plataformas como educaplay y argora para complementar las lecturas. Fomento la expresión artística con dibujos y pinturas, y animo a los estudiantes a escribir sus propios textos. Creo juegos didácticos y realizo dramatizaciones para reforzar la comprensión. Adapto los materiales al contexto rural, integro la tecnología cuando está disponible”* (INF006).

Por un lado, informantes como el Informante 06, evidencia un enfoque integral e innovador, donde el uso de materiales se adapta al contexto multigrado y rural. Este docente articula recursos físicos y digitales con estrategias colaborativas y culturales, incluyen dramatizaciones, debates, expresión artística y juegos didácticos. La diversidad de materiales –que abarca desde hojas y piedras hasta plataformas digitales como Educaplay– se transforman en herramientas clave para promover la enseñanza activa, la valoración del entorno y la mejoría de la comprensión de la lectura. Mientras que un informante asegura utilizar los recursos de la siguiente manera: *“Selecciono los materiales cuidadosamente para que sean relevantes para los intereses y las necesidades de los estudiantes, y los utilizo de manera creativa y flexible para enriquecer mis clases. Entre los recursos*

y materiales incluyo libros, revistas, periódicos, videos, audios, juegos y actividades interactivas cuando es posible hacer uso de ellas” (INF001)

De forma complementaria, el siguiente informante destaca “la selección cuidadosa y flexible de materiales según los intereses y necesidades del estudiantado. Esta estrategia apunta a enriquecer las clases mediante la integración de libros, revistas, juegos y medios audiovisuales, cuando las condiciones lo permiten” (INF001). Todo este análisis brindó cantidad de variables que juegan en las maneras en qué usan los recursos los participantes, sin embargo, para uno de los informantes su respuesta tan sólo se limitó a mencionar: *“Haciéndolos parte de las actividades de planeación de aula”* (INF005). Para otro de los docentes informantes emiten su opinión al respecto asegura: *“Se utiliza material visual y talleres con fuentes o que sean desinterés y a que los niños se escojan lo que desean leer y trabajar”* (INF004). Para cerrar esta idea, se presentan respuestas menos desarrolladas, como las del informante 05; el primero se limita a indicar la inclusión de los materiales en la planificación de aula, sin mayor detalle. El segundo señala el uso de material visual y talleres según el interés de los estudiantes, lo cual sugiere una estrategia centrada en la elección libre, aunque sin una profundización metodológica clara.

Todo ello indica que la información obtenida de este docente brinda mayores luces sobre este asunto, sobre todo considera el contexto rural en el que se desenvuelve la institución educativa: *“En la escuela rural de Belalcázar-Caldas, el empleo de recursos y materiales didácticos adecuados es esencial para fomentar la comprensión de la lectura. Dada la diversidad de estudiantes y las limitaciones de recursos, es fundamental seleccionar y utilizar materiales que sean relevantes, atractivos y accesibles. Se utilizan textos del entorno, tales como periódicos locales, revistas, folletos informativos y otros materiales que sean relevantes para la vida de los estudiantes. De igual forma la revisión, análisis y lectura de obras literarias, las cuales se seleccionan que reflejen la cultura y las experiencias de los estudiantes, como cuentos populares, leyendas y poemas de autores colombianos”* (INF003). Asimismo, y por lo antes descrito, el informante 03

ofrece una visión intermedia que refuerza la importancia del vínculo entre el contexto local y los recursos. En su institución rural, el uso de textos del entorno (como periódicos y leyendas locales) permite una conexión significativa con la cultura de los estudiantes. En su reflexión asegura, *“se debe resaltar el carácter motivador, accesible y adaptable de los materiales didácticos como elementos clave para fomentar la comprensión de la lectura y el pensamiento crítico”* (INF003)

Finalmente, el siguiente informante aporta una mirada más reflexiva al destacar el valor del uso adecuado de recursos didácticos no solo como apoyo al contenido, sino como elemento central para dinamizar el aprendizaje, motivar al estudiante e individualizar la enseñanza, refuerza la importancia de estos recursos en contextos educativos diversos. En este sentido, expresa: *“Considero que el empleo adecuado de recursos y materiales didácticos en el proceso de enseñanza de la comprensión de la lectura es clave para maximizar la efectividad del aprendizaje. Los recursos y materiales didácticos permiten no solo apoyar la comprensión del contenido, sino también motivar a los estudiantes y hacer más dinámico el proceso de lectura. Además, el uso adecuado de recursos y materiales didácticos es fundamental para adaptar la enseñanza de la comprensión de la lectura a las diversas necesidades de los estudiantes. Estos recursos no solo facilitan el acceso al contenido, sino que también fomentan la motivación, la interacción y el pensamiento crítico”* (INF002)

Para concluir las ideas, las subcategorías relacionadas con esta categoría 3, como aprendizaje significativo (APSI), colaborativo (APCO), el estudiante como protagonista (ECPA), fueron recurrentemente citadas por los informantes como condiciones necesarias para la comprensión profunda. Así mismo, se destacó el uso de tecnologías educativas como mediadoras del proceso lector, en particular para facilitar el acceso a textos multimodales y fomentar la reflexión crítica mediante plataformas digitales.

Tabla 9 Síntesis de la categoría 3: Metodología activa en la comprensión de la lectura

Subcategoría	Hallazgo central	Voces docentes destacadas
El estudiante como protagonista	Participación activa y elección de textos promueven la agencia de la lectura	DOC003, DOC006
Aprendizaje significativo	Relación estrecha entre lectura y vida rural del estudiante	DOC005, DOC004
Aprendizaje colaborativo	Trabajo cooperativo que fortalece la comprensión a través de la interacción	DOC001, DOC002
Diversidad e inclusión	Adaptación de estrategias a necesidades individuales	DOC007, DOC003
Uso de recursos y tecnologías	Integración de herramientas como apoyo activo y motivador de la lectura	DOC002, DOC005

Nota: Elaboración propia (2025)

Hallazgos emergentes y relevancia de las subcategorías

Este análisis permite la emergencia de nuevas subcategorías que no estaban contempladas inicialmente, como la relación docente-estudiante mediada por la tecnología (REDE) y el contexto institucional para la integración de estrategias activas (CIEC). Estas dimensiones aportan comprensión adicional sobre cómo factores externos (infraestructura, cultura institucional, políticas escolares) condicionan la posibilidad de aplicar tácticas educativas innovadoras en la enseñanza de la comprensión de la lectura.

Falta de capacitación docente: Por las mismas razones presupuestales, se restringe la adquisición de nuevos conocimientos para los docentes, aunque existen programas donde se incluyen escuelas rurales dirigidos por el Ente rector de la educación en Colombia en marcha actualmente, aún no han sido beneficiados los docentes de este recinto para su capacitación e inserción en dichos programas de educación tecnológica.

B. Innovación y Creatividad Docente

Adaptación y creación de estrategias: Los docentes destacan su capacidad para combinar métodos tradicionales y tecnológicos. Por ejemplo, se utilizan audiolibros, juegos interactivos y dramatizaciones, evidencia un rol innovador frente a las limitaciones.

Reinvención de recursos: Algunas respuestas como las del informante 06 ponen en relieve cómo se integran materiales del entorno y se transforman dichos recursos en herramientas pedagógicas (uso de elementos naturales, cuentos locales).

C. Personalización y Diversificación de la Enseñanza

En aras del cumplimiento con los factores de inclusión y diversidad que demanda el gobierno central y las disposiciones legales que lo sustentan, las instituciones públicas han de crear rutas para la incorporación de estudiantes con barreras de orden migratorio, étnico, o por algún tipo de discapacidad física o cognitiva, por lo tanto, los docentes deben estar instruidos y preparados para sumar al ambiente escolar a estos estudiantes en atención a sus niveles de comprensión. Atención a sus capacidades comprensivas en sus diferentes niveles: La adaptación de estrategias a niveles literal, inferencial y crítico muestra una preocupación constante por personalizar la enseñanza.

Diferenciación en la formación: Los docentes trabajan con grupos heterogéneos y homogéneos para atender las diferencias individuales, lo que resalta la diversificación en la enseñanza didáctica.

D. Integración de la Cultura Local en el Proceso Lector

Relevancia del entorno: Especialmente en los informantes 04 y 06, se observa la integración de elementos culturales y locales (historias, mitos, tradiciones) en la enseñanza de la comprensión de la lectura, lo que genera un vínculo más fuerte entre el contenido y la experiencia del estudiante. La parte emocional también debe ser dominada por el docente, conocer los diferentes hitos psicológicos que rodean el comportamiento de sus estudiantes le ayuda a establecer diferencias individuales y conformar sus estrategias pedagógicas.

E. Rol Transformacional del Docente

Docente como facilitador y mediador: Más allá de ser transmisor de contenido, se evidenció que el docente asume un rol orientador, capaz de adaptar, innovar y mediar en el proceso de enseñanza para construir aprendizajes significativos (visto en INF001, INF002, INF003 y INF006).

Según el autor, el aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante es capaz de integrar la nueva información con su estructura cognitiva existente, establecen conexiones relevantes y significativas (Ausubel, 1983). Este tipo de aprendizaje contrasta con el aprendizaje memorístico, en el que la información se retiene temporalmente sin una comprensión profunda. El siguiente cuadro resume y relaciona las respuestas más significativas de cada informante, organizadas por categorías, y destaca los aspectos útiles para el cumplimiento de los objetivos de la investigación.

Reflexión desde los planos del constructo epistemológico

El análisis de las categorías permitió evidenciar que los principios de la metodología activa no solo orientan la acción pedagógica, sino que consolidan los fundamentos epistemológicos del constructo que esta tesis propone. En el plano ontológico, se identifica al estudiante rural como sujeto activo, autónomo y situado, cuyas experiencias inician la construcción de la comprensión de la lectura. En el plano epistemológico, se reafirma la idea del conocimiento como construcción colaborativa, contextual y significativa.

Desde el plano metodológico, las estrategias activas se convierten en ejes articuladores del proceso lector, potenciadas por una integración reflexiva y crítica de la tecnología. Finalmente, el plano axiológico se expresa en la búsqueda de equidad, inclusión y empoderamiento del lector rural, quien no solo accede al texto, sino que se apropia de él para resignificar su mundo.

A continuación, se presenta una matriz comparativa dados los enfoques y categorías en estudio:

Tabla 10 Matriz conclusiva de la Entrevista

Categoría/Dimensión	INF001	INF002	INF003	INF004	INF005	INF006	INF007
Enfoque Pedagógico / Epistemológico	Enfoque socio constructivista; construcción individual y colectiva del proceso lector	Enfoque constructivista; construcción del conocimiento a través de interacción activa y aprendizaje significativo	Combina enfoques: constructivista, sociocultural y cognitivo	Basado en inteligencias múltiples, humanización y desarrollo del pensamiento	Sin respuesta en P1 (no aporta)	Enfoque constructivista basado en juegos y actividades colaborativas	Enfoque tradicional con poco apoyo de tecnologías
Estrategias Didácticas	Lectura en voz alta, compartida, independiente; uso de actividades lúdicas	Uso de lectura compartida, mapas de ideas, debate, talleres; adapta estrategias para niveles literal, inferencial y	Lectura guiada e independiente; integración de tecnología (audiolibros, ebooks) y organización	Uso de interpretación, dramatización, lectura de imágenes y audio cuentos; estrategias para fomentar	Lectura colectiva en voz alta, audiolibros, talleres con preguntas tipo “prueba saber”;	Predicción, discusión grupal, organizadores gráficos, debates, juegos y actividades	Combinación de textos con audiovisuales

		crítico	en grupos (homogéneos/ híbridos)	análisis y argumentación	retroalimentación basada en desempeño	diferenciada según niveles (literal/inferencial/crítico)	
Evaluación de la Comprensión de la lectura	Observación individual y grupal; preguntas orales/escritas; uso de organizadores gráficos	Evaluación diagnóstica y formativa, con lluvia de ideas, tareas reflexivas, auto y coevaluación	Evaluación continua a partir de diversas herramientas (preguntas, evaluaciones prácticas, seguimiento en tiempo real)	Evaluación a través de talleres, juegos y dramatizaciones	Seguimiento continuo mediante registro de avances en actividades y retroalimentación	Pruebas diagnósticas, organizadores gráficos, bitácoras y participación de padres para seguimiento	Evaluación tradicional individual y grupal, pruebas escritas, orales, foros y debates.
Uso de Tecnología Educativa	Define la tecnología como herramienta de apoyo,	Considera que la tecnología transforma el aprendizaje; destaca el	Ve la tecnología como herramienta poderosa para	Reconoce el potencial de la tecnología, aunque lamenta la carencia de	La tecnología es motivante, pero se enfrenta a la falta de	Valora la tecnología como aliada para personalizar	Reconoce que aún le falta capacitación tecnológica y conocer más los

	promueve foros en línea	acceso a multimedia y personalización	acceso a bibliotecas digitales y adaptación de contenido	recursos en la institución	equipos y conectividad	y dinamizar el aprendizaje; resalta el uso de juegos, videos y actividades interactivas	recursos digitales disponibles
Participación y Metodologías Activas	Fomenta la participación a través de debates, formulación de preguntas y presentaciones colaborativas	Promueve aprendizaje colaborativo mediante discusión en grupos, roles de lectura y reflexión conjunta	Propone trabajo en grupos flexibles y actividades que invitan a la reflexión; se enfatiza la lectura dialogada	Utiliza estrategias como proyección de cuentos y actividades grupales para fomentar la participación y el trabajo en equipo	Diseña actividades que parten del interés del estudiante y generan novedad; refuerza el colaborativo mediante discusión y	Potencia el aprendizaje activo y colaborativo, integra juegos, debates, actividades de pre, durante y post lectura;	Fomenta la participación con actividades colaborativas como foros y debates.

					trabajo en grupo	fomenta la iniciativa y el trabajo en equipo	
Atención a la Diversidad y Adaptaciones	Adapta estrategias según ritmos y necesidades individuales	Adapta contenido según estilos de aprendizaje; reconoce diversidad cultural y lingüística	Utiliza agrupamientos flexibles para facilitar apoyo individualizado	Adapta estrategias para atender a distintos niveles y reconoce las diferencias individuales en actividades grupales	– (No se registra respuesta en preguntas 13 y 14)	Adapta materiales, evalúa individualmente y personaliza la enseñanza en función de las necesidades; refuerza la atención en aulas multigrado	Adapta actividades por niveles de comprensión individual
Recursos y	Utiliza libros,	Emplea textos	Recurre a	Emplea material	Utiliza	Utiliza una	Emplea textos,

Materiales Didácticos	revistas, periódicos, videos y actividades interactivas	variados, audiolibros, y recursos multimedia; destaca la importancia de seleccionar materiales pertinentes	organizadores gráficos y recursos digitales (audiolibros, ebooks)	visual, audio y recursos adaptados a distintos niveles	materiales que motivan, como textos diversos y actividades planificadas; resalta retroalimentación y planificación colaborativa	amplia gama: libros, periódicos, recursos digitales cuando es posible; además, integra elementos del entorno y cultura local	libros según los intereses de su grupo escolar, coloca en contexto real sus interpretaciones.
-----------------------	---	--	---	--	---	--	---

Nota: Elaboración del autor (2025)

Fase reflexiva: Interpretar los principios de la metodología activa como fundamento epistemológico para el uso de la tecnología educativa en la enseñanza de la comprensión de la lectura en las escuelas rurales municipio de Belalcázar- Caldas.

El análisis de los datos recolectados a través de entrevistas semiestructuradas con docentes de escuelas rurales del municipio de Belalcázar, Caldas, ha permitido comprender con profundidad la manera en que se configura la enseñanza de la comprensión de la lectura en contextos rurales, desde una perspectiva situada, activa y comprometida con la inclusión. Las voces de los informantes revelan prácticas pedagógicas coherentes con los principios del aprendizaje significativo, colaborativo y contextualizado, en las que el estudiante es concebido como sujeto de su propio aprendizaje.

Las acciones pedagógicas están orientadas hacia metodologías participativas y dialógicas, que reconocen la realidad del niño rural como eje articulador del proceso lector. Asimismo, la tecnología educativa emerge no solo como recurso instrumental, sino como extensión del aula y mediación para ampliar las oportunidades de lectura, reflexión y producción. Finalmente, los principios metodológicos activos —protagonismo estudiantil, diversidad, trabajo en equipo, recursos variados— configuran una propuesta epistemológica que redefine el acto de enseñar a leer como un proceso vivo, ético y transformador.

MOMENTO V

Constructo epistemológico, basado en la metodología activa y el uso de la tecnología educativa para el fortalecimiento de la comprensión de la lectura en la escuela rural en el municipio de Belalcázar- Caldas.

Posterior a la revisión y análisis del instrumento entrevista semiestructurada, se consolida el constructo epistemológico generado a partir del análisis cualitativo puede describirse como una integración coherente de planos fundamentales que orientan la enseñanza de la comprensión de la lectura desde una mirada holística, rural y metodológicamente activa. En tal sentido, se sistematizan el Plano Ontológico, referido a la Naturaleza de la comprensión de la lectura en el contexto rural. Este constructo ontológico que emerge de la investigación redefine la comprensión de la lectura como una práctica situada, dinámica y profundamente relacional, alejándose de concepciones reduccionistas centradas en la decodificación. Esta visión dialoga de manera directa con el autor Cassany (2008), quien concibe la lectura como una actividad socialmente mediada, en la que los sentidos no están dados de antemano, en efecto, se negocian desde el contexto, la cultura y la experiencia del lector.

En este aspecto, la comprensión de la lectura se concibe como un proceso dinámico, situado, multiforme y relacional, donde el estudiante construye sentido a partir de su interacción con el texto y su realidad. Este constructo se concatena con lo afirmado por los autores Sperber y Wilson (1994), cuando aseguran que “el lector construya un significado a partir de su interacción personal con el texto”. Tal esquema favorece al estudiante rural de esta investigación, quien es visto como un lector activo, con una identidad particular, cuyas experiencias, lenguaje y visión del mundo enriquecen el acto de comprender. La tecnología educativa actúa como mediadora del proceso lector, supera limitaciones geográficas y materiales, al facilitar el acceso y la interacción con múltiples tipos de textos y formatos.

Desde un enfoque Pedagógico / Epistemológico, se pudo evidenciar que el INF001 se maneja desde lo socio constructivista; media con un sentido

colaborativo la construcción individual y colectiva para fortalecer la comprensión de la lectura, de acuerdo con que predominan las metodologías activas y creativas centradas en la participación, comportamiento humano observado en los INF001, INF003. Se hace oportuno mencionar que el INF003 combina ambos enfoques, tanto el constructivista, como el sociocultural, que, a su vez, estimula los aspectos cognitivos que contribuyen en el discernimiento que debe tener el estudiante para interpretar lecturas.

Asimismo, para el INF002, se identifica con el enfoque constructivista para la construcción del conocimiento a través de una constante interacción activa, lo cual devenga en un aprendizaje significativo dentro del contexto en estudio. En el escenario rural analizado, la lectura deja de ser un acto neutral para convertirse en una forma de interpretar la realidad próxima, donde los saberes campesinos, las tradiciones orales y la cotidianidad territorial se integran como fuentes legítimas de significado. Así, el estudiante rural no es un receptor pasivo del texto, sino un sujeto lector con identidad, cuya historia vital incide en la construcción del sentido.

Evaluación formativa con uso de producciones orales y representaciones gráficas. Se propician Interacciones colaborativas (INF007, INF002). En cuanto a la visión del INF004, se evidenció en su aula un avance significativo dado el enfoque epistemológico-pedagógico que utiliza; basado en inteligencias múltiples, humanización y desarrollo del pensamiento mediante dinámicas individuales y colectivas conforme a los sentidos tradicionales y realidad que rodean a los estudiantes. Desde el plano epistemológico-pedagógico, el constructo evidencia una convergencia entre el enfoque constructivista y la perspectiva sociocultural, lo cual permite comprender la lectura como un proceso de construcción individual que se potencia en la interacción colectiva.

Esta postura encuentra sustento en Solé (1992), quien plantea que comprender implica activar conocimientos previos, formular hipótesis, contrastarlas y reajustarlas durante la lectura. No obstante, los hallazgos amplían esta noción al demostrar que dichas estrategias cognitivas adquieren mayor profundidad cuando se desarrollan mediante metodologías activas, colaborativas y

contextualizadas. En este sentido, la comprensión de la lectura no se limita a una competencia cognitiva interna, en su lugar se configura como un proceso dialógico, donde el intercambio con otros lectores y con el entorno favorece niveles inferenciales y críticos más sólidos. En el aula de este informante INF004, se propician las dinámicas pedagógicas colaborativas donde los estudiantes tienen la oportunidad de elegir textos contextualizados a su propio entorno. Esto sucede también en las aulas de los INF005 y INF006.

Igualmente, para los INF006, INF007, el enfoque constructivista basado en juegos y actividades colaborativas es lo que predomina en sus aulas, marca lo tradicional con poco apoyo de tecnologías, aunque desde el plano epistemológico se denota, según todos los aportes encontrados como relevantes en cuanto al conocimiento lector y su construcción, que el conocimiento en comprensión de la lectura no se transmite, se construye activamente a partir de experiencias significativas, contextualizadas y críticas. Se podría decir que, la lectura es concebida como un acto de diálogo con el texto, con el otro y con uno mismo. Se privilegia el conocimiento situado, donde el contexto rural es fuente y destino del saber lector. La evaluación de la comprensión de la lectura se plantea desde una perspectiva formativa, auténtica y dialógica, donde el error es oportunidad de mejora y la retroalimentación es permanente.

Basados en un Plano Metodológico, el uso de estrategias activas y recursos para el aprendizaje hace que el estudiante se empodere frente a lo leído y se propicie la estimulación de su creatividad e imaginación. Las metodologías activas son el eje del proceso de enseñanza de la lectura: proyectos, problemas, juegos, dramatizaciones, foros, productos digitales, lectura en voz alta, entre otros. La tecnología se integra pedagógicamente para personalizar, diversificar y enriquecer el aprendizaje lector. La práctica docente se adapta con flexibilidad, aprovecha recursos disponibles, crea entornos motivadores e incluyentes, y diseña estrategias que responden al contexto real del aula rural.

Este contraste entre prácticas tradicionales y metodologías activas permite afirmar que el conocimiento lector no se transmite ni se impone, más bien se

construye a partir de experiencias significativas. Esta afirmación coincide con Lerner (2001), para quien la lectura y la escritura son prácticas sociales que se aprenden en contextos reales de uso. En las aulas rurales observadas, cuando los docentes promueven proyectos de lectura vinculados a problemáticas locales, relatos comunitarios o situaciones auténticas, los estudiantes desarrollan una relación funcional y significativa con los textos. De este modo, la lectura deja de ser un ejercicio escolar descontextualizado y se convierte en una herramienta para comprender, cuestionar y resignificar la realidad social.

En el plano metodológico, el constructo resalta el papel de las metodologías activas como eje estructurante del proceso en lectura. Estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, la dramatización, la producción de textos multimodales y la lectura dialógica generan condiciones propicias para que el estudiante transite de la comprensión literal hacia niveles inferenciales y críticos. Esta progresión coincide con Cassany (2008) y Solé (1992), quienes sostienen que la comprensión profunda se logra cuando el lector interactúa estratégicamente con el texto. Sin embargo, el aporte del estudio radica en demostrar que dichas estrategias alcanzan mayor eficacia cuando se integran a prácticas pedagógicas flexibles, creativas y coherentes con el contexto rural, donde el aprendizaje se vincula con la experiencia y la acción.

En el Plano Axiológico, se retoma el papel del estudiante como creador de su propio conocimiento. Respecto a los valores y fines de la enseñanza de la lectura, el propósito de enseñar comprensión de la lectura es empoderar al lector rural: brindarle herramientas para interpretar críticamente su entorno, participar en su comunidad y transformar su realidad. Cuando se contextualizan los contenidos de una lectura, el individuo genera sus propias ideas al respecto, según sus concepciones de vida y experiencia, lo cual se fusiona con la nueva información recibida del texto; de esta manera, se crea un criterio fundamentado y significativo sobre la lectura realizada. Es aquí donde se observa un aprendizaje significativo en medio del contexto rural.

Se promueve la equidad, asegura que todos los estudiantes, sin excepción, puedan acceder al aprendizaje lector, respeta sus ritmos, talentos y formas de expresión. Dado que cada estudiante de forma individual concibe el conocimiento para luego ser compartido y discutido de forma grupal, lo cual genera un intercambio de ideas y nuevos conocimientos al respecto, de formas psicosociales determinadas por las interacciones presentadas. De la misma manera, se fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, de la sensibilidad estética, y de una postura ética frente al conocimiento, el otro y el mundo.

El análisis realizado permitió avanzar hacia la consolidación de un modelo epistemológico que resignifica la enseñanza de la comprensión de la lectura en la escuela rural como un acto educativo integral, transformador y profundamente humano. Las prácticas y concepciones reveladas constituyen la base para el diseño de una propuesta pedagógica que articule la tecnología, la metodología activa y los valores del contexto rural colombiano. Esta construcción será abordada y sistematizada en el capítulo siguiente mediante una Propuesta pedagógica basada en el constructo epistemológico, en coherencia con los hallazgos del capítulo anterior y articulado con los planos ontológico, epistemológico, metodológico y axiológico definidos en el constructo.

La conformación de estos constructos no requiere de pruebas hipotéticas, dado el enfoque de teoría fundamentada, por lo cual Hernández et al., (2014), menciona:

En la mayoría de los estudios cualitativos no se prueban hipótesis, sino que se generan durante el proceso y se perfeccionan conforme se recaban más datos; son un resultado del estudio. El enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos).

Con base en los aspectos subjetivos de esta investigación, entre los aportes evidenciados bajo un enfoque constructivista, los docentes priorizan la construcción activa del conocimiento y la participación del estudiante, lo cual es

coherente con los objetivos de la investigación. Según los desafíos sobre Inclusión y Diversidad, se evidencia una amplia gama de técnicas que van desde actividades tradicionales (lectura en voz alta, discusión) hasta estrategias innovadoras (uso de tecnología interactiva y formación de grupos flexibles). Esto permite la adaptación a distintos niveles de comprensión y estilos de aprendizaje.

En cuanto a los desafíos tecnológicos en contextos rurales, las respuestas resaltan las limitaciones en infraestructura tecnológica, lo que afecta el potencial de la tecnología educativa a pesar de su reconocida capacidad transformadora. Desde una perspectiva innovadora, los informantes demuestran creatividad al integrar y combinar recursos tradicionales y digitales, adaptándolos a las particularidades de sus contextos y a la diversidad de sus estudiantes; especialmente en el caso de los informantes 06 y 04 (INF004, INF006) quienes valoran la integración de elementos culturales propios del entorno, lo que fortalece la relevancia de la enseñanza de la comprensión de la lectura en contextos rurales.

La tecnología educativa, desde el constructo emergente, se concibe como una mediación cultural que amplía las posibilidades de interacción con los textos. Esta concepción se alinea con la visión de Cassany (2012), sobre la lectura en entornos digitales, donde la multi-modalidad, la hiper-textualidad y la colaboración transforman las formas de leer y comprender. En contextos rurales con limitaciones de infraestructura, el uso pedagógico de herramientas accesibles demuestra que la tecnología puede reducir brechas, diversificar formatos y favorecer la motivación hacia la lectura, siempre que su integración responda a propósitos didácticos claros y no a una lógica instrumental.

De esta manera, se presenta la siguiente propuesta pedagógica derivada del constructo epistemológico generado a partir del análisis con la teoría fundamentada de las prácticas, concepciones y experiencias de docentes rurales del municipio de Belalcázar (Caldas), en torno a la enseñanza de la comprensión de la lectura. Su propósito central es orientar el diseño e implementación de acciones pedagógicas significativas que integren los Principios de la Metodología

Activa, el uso pertinente de la Tecnología Educativa y el reconocimiento del contexto rural como espacio vital de aprendizaje.

Por lo tanto, esta propuesta no pretende ser un modelo rígido ni uniforme, en su lugar, se permite dentro de un marco orientador flexible que los docentes pueden adaptar, enriquecer y contextualizar según las características de sus estudiantes, recursos disponibles y realidades institucionales, origina el diseño de una propuesta pedagógica sustentada en los hallazgos empíricos del capítulo IV y en los siguientes fundamentos teóricos:

Enfoque Constructivista-Sociocultural

La comprensión de la lectura se construye activamente en contextos sociales, mediada por la interacción con el texto, los pares, el docente y las herramientas culturales disponibles. El constructivismo presente en todas las actividades didácticas se refuerza con la participación colaborativa como principal elemento de los Principios de la Metodología Activa, considera que en la Metodología Activa el estudiante es el centro del proceso, participa activamente mediante el diálogo, la exploración, la creación y la reflexión.

Tal situación, coloca al estudiante en una posición de aprendiz activo, donde genera sus propios criterios sobre las lecturas realizadas y avanza desde un entendimiento literal a uno crítico de formas metodológicamente concebidas y aplicadas pedagógicamente por el docente en este contexto rural específico, donde se dilucidan fenómenos socioculturales que demarcan las formas de comprensión de la lectura.

De manera que el estudiante como protagonista invita al desarrollo de habilidades sociales (por las interacciones) y cognitivas (por la forma cómo se adquieren los conocimientos y su nivel de comprensión de la lectura); por tanto, comprender los constructos epistemológicos en una lectura viene dado por un proceso donde los estudiantes pasan por diferentes niveles de comprensión que lo llevan a deducir las ideas principales y secundarias de un texto.

En apoyo a este constructo teórico “Tecnología Educativa como mediación”, indica que la tecnología es entendida como herramienta que amplía y enriquece los procesos en lectura permiten la personalización, la multimodalidad y la interacción. Por otra parte, esto impulsa una “Educación para la equidad y la inclusión”, enfoca la enseñanza con miras a garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, respeta su diversidad cognitiva, cultural y afectiva.

Objetivos de la propuesta

Objetivo general:

Fortalecer la comprensión de la lectura en estudiantes de escuelas rurales del municipio de Belalcázar, mediante estrategias pedagógicas activas mediadas por tecnología, fundamentadas en un constructo epistemológico contextualizado.

Objetivos específicos:

1. Promover prácticas pedagógicas activas que posicionen al estudiante como sujeto lector autónomo y crítico.
2. Incorporar tecnologías educativas accesibles y pertinentes como apoyo al desarrollo de habilidades de lectura.
3. Favorecer procesos de lectura significativos, colaborativos e incluyentes, vinculados a la realidad rural del estudiante.
4. Fomentar la evaluación formativa de la comprensión de la lectura desde criterios auténticos y diversos.

Estructura de la propuesta pedagógica

En su defecto, surge dentro de esta propuesta, una construcción epistemológica que atiende los planos ontológico, axiológico, metodológico, epistemológico en cinco líneas estratégicas, derivadas de los planos del constructo epistemológico en general:

Línea estratégica	Correspondencia con plano del constructo
1. Lectura situada y significativa	Ontológico – Axiológico
2. Prácticas pedagógicas activas	Metodológico – Epistemológico
3. Tecnología educativa como mediadora	Metodológico – Ontológico
4. Evaluación auténtica y formativa	Epistemológico – Axiológico
5. Inclusión y equidad en la lectura	Axiológico – Ontológico

Cada línea incluye principios, acciones sugeridas, recursos y orientaciones prácticas para su implementación en el aula, cerrando desde lo axiológico, el constructo enfatiza que enseñar a comprender implica formar lectores críticos, éticos y comprometidos con su entorno. Esta orientación coincide con Lerner (2001), quien plantea que la finalidad de la lectura en la escuela no es únicamente comprender textos, sino formar ciudadanos capaces de participar en prácticas sociales de lectura con sentido. En este estudio, la comprensión lectora se asocia con el empoderamiento del estudiante rural, al permitirle interpretar su realidad, expresar su voz y asumir una postura reflexiva frente a los textos y al mundo. La equidad, la inclusión y el reconocimiento de la diversidad cognitiva y cultural se consolidan, así como principios éticos que orientan la enseñanza de la lectura.

Lineamientos pedagógicos según cada línea estratégica

5.1 Lectura situada y significativa

Seleccionar textos vinculados con la vida rural, la cultura local y los intereses del grupo es su premisa. El hecho que los estudiantes elijan sus lecturas y creen nuevos contenidos a leer sobre su propio entorno social, desarrolla en ellos un aprendizaje contextualizado significativo. Posterior a ello, promover proyectos lectores relacionados con situaciones reales: cuidado del medio ambiente, historias locales, prácticas campesinas, etc., lo cual coloca la

creatividad de cada estudiante a prueba, lo que fortalece su capacidad de comprensión de diversas situaciones, coadyuvándolo a nuevos conocimientos; para ello se recomienda utilizar materiales no convencionales: carteles, afiches, notas de voz, noticias locales, cuentos orales.

En este punto se refleja las formas en que los individuos interactúan con los textos y los libros. El uso de imágenes, recursos visuales y la integración de múltiples textos en un sólo entorno, han incidido de manera significativa en la formación de los estudiantes (Domínguez, 2009).

5.2 Prácticas pedagógicas activas

Dentro de las prácticas pedagógicas activas, utilizar estrategias como: lectura en voz alta participativa, círculos de lectura, dramatización, creación de cómics o fanzines, tertulias dialógicas, integra el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) con tareas de lectura e interpretación se convierte en una línea estratégica central dentro de esta investigación porque demarca el verdadero encuentro entre el estudiante contextualiza su aprendizaje y el docente empodera al estudiante de sus propios criterios. Esto permitirá fomentar la creación de productos a partir de los textos leídos: afiches, podcasts, diarios de lectura, lo que trae en consecuencia un aprendizaje significativo, coincidiendo con lo mencionado con Ausubel (1968) cuando el estudiante se convierte en constructor activo de su propio conocimiento, lo cual es consecuencia del empoderamiento de sus propios criterios.

Igualmente, con ello se prepara al estudiante para crear contenidos con fundamentos coherentes y acordes a las realidades del entorno social en el que viven y no aislados del mundo que les rodea, adquieren conocimiento de forma mecanizada; por lo tanto, se generan conocimiento desde una forma más humana con introspectiva reflexiva estimulada por estas prácticas pedagógicas activas. Cabe mencionar que así se favorece la comprensión de la lectura en todos sus niveles, asegura actos de profunda reflexión crítica en los estudiantes.

5.3 Tecnología educativa como mediadora

Al integrar herramientas accesibles: YouTube (lecturas narradas), Canva (afiches digitales), WhatsApp (compartir audios o videos), PowerPoint (presentaciones), se recomienda utilizar software gratuito de lectura y producción textual como StoryJumper, Pixton, Book Creator. De esta manera se potencia el trabajo colaborativo a través de documentos compartidos o grabaciones grupales.

Las acciones pedagógicas apoyadas en las tecnologías estimulan los cinco sentidos en los estudiantes y les permite conocer el alcance creativo que pueden desarrollar con el uso de estas herramientas, lo cual, a su vez, servirá en su futuro laboral, por cuanto toda tarea tiene que ver con el uso de tecnologías.

5.4 Evaluación auténtica y formativa

Implementar rúbricas participativas construidas con los estudiantes, a fin de valorar la comprensión a través de diversos medios: discusiones, mapas mentales, infografías, grabaciones orales, esquemas, resúmenes creativos. Para el estudiante tener la oportunidad de verse en un espejo reflejado facilita su auto comprensión de sus propios logros, haciéndolo más autónomo en su aprendizaje y permitiéndoles auto descubrir nuevos talentos, y capacidades que quizá no sabía que tenía. Al promover la autoevaluación y la coevaluación como parte del proceso lector, se generan estudiantes autónomos garantiza definitivamente un aprendizaje significativo.

Tal tipo de evaluación hace de la misma una dinámica más interesante tanto para el docente como para los estudiantes; a fin de cuentas, éstos siempre quieren enterarse del porqué de todo lo que les sucede, y así se cultiva su sentido social en atender sus propias falencias para mejorarlas.

5.5 Inclusión y equidad

Cuando se habla de inclusión y equidad, se entiende como el medio que se cuenta para hacer valer derechos humanos dentro de cualquier contexto. En esta investigación, ofrecer al estudiante múltiples formatos y apoyos, permite un abanico abierto a diversidad de posibilidades de adquirir conocimiento y lograr un

aprendizaje. La inclusión con equidad está implícita en textos simplificados, pictogramas, videos subtítulos, audio cuentos, adapta las actividades a diferentes estilos de aprendizaje y niveles de comprensión. Una de las finalidades principales para este constructo es reconocer los saberes previos del estudiante rural como punto de partida del proceso lector.

Finalmente, el constructo epistemológico resultante resignifica la enseñanza de la comprensión de la lectura en la escuela rural como un acto educativo integral, coherente con los planteamientos de Cassany, Solé y Lerner, pero enriquecido por la realidad empírica del contexto estudiado. La lectura se configura como un proceso activo, social y transformador, mediado por metodologías activas y tecnología educativa, que favorece aprendizajes significativos e inclusivos. Este contraste teórico-práctico no sólo valida los aportes del marco conceptual, también amplía su alcance al situarlos en un escenario rural específico, donde comprender lo leído es también comprender la vida, el territorio y la comunidad incorporada en este proceso de comprensión lectora en el contexto rural.

5.6. Consideraciones para la implementación

1. Formación docente: Se recomienda promover espacios de formación continua en comprensión de la lectura, metodologías activas y uso pedagógico de tecnologías.
2. Diagnóstico del contexto: Es fundamental conocer las condiciones tecnológicas, sociales y culturales de cada institución para ajustar la propuesta.
3. Evaluación y retroalimentación: Se debe sistematizar la experiencia para identificar avances, ajustes de las prácticas pedagógicas.
4. Trabajo en red: Fomentar comunidades de práctica entre docentes rurales para el intercambio de experiencias y estrategias exitosas.

MOMENTO VI

Una propuesta interpretada de las prácticas docentes en una institución educativa rural del municipio de Belalcázar, Caldas

La propuesta pedagógica como constructo teórico aquí presentado, busca constituirse en una guía práctica y reflexiva para los docentes rurales que enfrentan el desafío de formar lectores críticos, comprometidos y capaces de interpretar su entorno. Se trata de una apuesta epistemológica, metodológica y ética por una educación que reconozca la potencia transformadora de la lectura, cuando esta se enseña desde la realidad del estudiante, con sentido, propósito y acompañamiento activo. Su implementación, evaluación y ajuste permanente abrirán el camino hacia una comprensión de la lectura más profunda, más humana y conectada con la vida.

Este análisis cualitativo, desde las categorías establecidas, pasó por una etapa del análisis en que el reconocimiento de categorías emergentes y la matriz conclusiva de la Entrevista, ofrecieron una base robusta para comprender la complejidad de las prácticas docentes en la enseñanza de la comprensión de la lectura. Además, aporta insumos esenciales para el cumplimiento de los objetivos de la investigación, evidencia tanto los puntos fuertes como las áreas de oportunidad en la integración de la tecnología y metodologías activas en contextos rurales.

El presente apartado conclusivo de la investigación presenta las ideas generales derivadas de un proceso riguroso de análisis inductivo y sistemático de los datos, siguiendo los principios de la Teoría Fundamentada aplicados a las voces de los docentes rurales. Cada conclusión se articula directamente con los objetivos específicos del estudio y, en su conjunto, respalda el logro del objetivo general: generar un constructo epistemológico emergente, basado en la metodología activa y en el uso de la tecnología educativa, orientado al

fortalecimiento de la comprensión de la lectura en la escuela rural del municipio de Belalcázar, Caldas.

Las conclusiones aquí desarrolladas no son afirmaciones herméticas, en su lugar, se desglosan como interpretaciones fundadas que dan sentido a las experiencias docentes analizadas. Representan un saber construido en el diálogo entre teoría, praxis pedagógica y contexto rural, enmarcado en un modelo de educación transformadora y humanista.

6.1. Conclusiones por objetivo específico

6.1.1 Sobre las acciones pedagógicas de los docentes en la enseñanza de la comprensión de la lectura

La comprensión de la lectura, en el contexto de la escuela rural, es concebida como un proceso activo, dialógico y situado. Los docentes participantes revelan una práctica pedagógica centrada en el estudiante, donde las actividades no se limitan a la decodificación de textos, sino que propician la interpretación crítica, la producción creativa y la relación del contenido leído con la vida cotidiana del niño rural.

Se evidenció un uso predominante de estrategias didácticas activas: dramatizaciones, lectura en voz alta, talleres de producción textual, juegos de roles, tertulias y trabajo grupal. Estas prácticas colaborativas colocan al estudiante como el protagonista constructor de significado y a la lectura como una herramienta de comprensión del mundo. Los docentes, en su mayoría, despliegan una labor intencionada y reflexiva que conecta la lectura con los contextos socioculturales del territorio, supera enfoques tradicionales de enseñanza.

6.1.2. Sobre la representación de la tecnología educativa para fortalecer la comprensión de la lectura

La tecnología educativa es concebida por los docentes no solo como recurso instrumental, sino como medio pedagógico para enriquecer el proceso lector. Su integración responde a una lógica contextualizada, creativa y flexible, que busca ampliar el acceso, diversificar los formatos de lectura y fortalecer la

motivación estudiantil. Los participantes reconocen el valor de herramientas como videos, audiocuentos, presentaciones interactivas, podcast y juegos digitales para estimular la participación y facilitar la comprensión. Sin embargo, también expresan limitaciones estructurales en el acceso a recursos tecnológicos, lo cual ha fortalecido su capacidad de innovación pedagógica. La tecnología, cuando es integrada activamente, transforma la dinámica aula-texto, genera experiencias de lectura más ricas, multimodales e inclusivas.

6.1.3. Sobre los principios de la metodología activa como fundamento epistemológico

Los docentes en el contexto rural participantes manifiestan un dominio intuitivo, aunque no siempre teórico, de los principios de la metodología activa. La participación del estudiante, el aprendizaje significativo, el trabajo colaborativo, la atención a la diversidad y el uso de recursos didácticos variados son elementos transversales a sus prácticas. Este enfoque metodológico, orientado a la construcción colectiva del conocimiento, sostiene el plano epistemológico del constructo formulado. Las aulas se configuran como espacios de interacción horizontal, donde el docente deja de ser transmisor y se convierte en mediador. Así, se gesta una comprensión de la lectura dinámica, en constante relación con el entorno, mediada por el diálogo, la experiencia y la afectividad.

6.1.4. Síntesis de la articulación con los planos del constructo epistemológico

Las experiencias y relatos de los docentes de Belalcázar permitieron la configuración progresiva de un constructo epistemológico integral, cuyos planos se articulan de la siguiente manera:

Ontológico: El estudiante rural es reconocido como un sujeto activo, contextualizado y con capacidad de interpretar críticamente su entorno a través de la lectura.

Epistemológico: “El conocimiento lector se construye desde lo significativo, lo situado y lo colaborativo, mediado por la reflexión y la interacción con diversos formatos textuales en contextos rurales para un aprendizaje significativo situado”.

Metodológico: Las estrategias activas, apoyadas en recursos tecnológicos y culturales, permiten transformar la enseñanza de la lectura en una experiencia pedagógica viva, participativa y adaptada a las condiciones rurales.

Axiológico: La comprensión de la lectura se enseña desde valores de equidad, inclusión, justicia educativa y respeto a la diversidad, con el fin de empoderar al lector rural como agente de cambio social.

Esta investigación doctoral demuestra que es posible y necesario resignificar la enseñanza de la comprensión de la lectura en la escuela rural desde un enfoque epistemológico alternativo, fundamentado en la metodología activa y el uso reflexivo de la tecnología educativa. Las voces de los docentes rurales revelan una pedagogía viva, comprometida y transformadora, que supera limitaciones estructurales a través de la creatividad, la colaboración y el arraigo territorial, a pesar de las barreras y limitaciones propias del contexto rural en Colombia ya descrito a lo largo de esta investigación. El constructo generado no es una fórmula universal, sino una propuesta viva, en constante diálogo con el contexto. Se trata de una invitación a construir una pedagogía de la lectura con sentido, con comunidad y con propósito, capaz de formar lectores que comprendan no solo los textos, sino también su realidad, su historia y su posibilidad de transformarla.

Recomendaciones para los docentes rurales:

1. Fortalecer su formación en metodología activa, mediante procesos de actualización profesional que profundicen en estrategias participativas, centradas en el estudiante y orientadas al desarrollo de la comprensión de la lectura.
2. Integrar tecnologías educativas accesibles, partiendo de las herramientas disponibles en el entorno escolar y comunitario. El uso pedagógico de

videos, audios, presentaciones y plataformas gratuitas puede enriquecer la experiencia de la lectura sin requerir altos recursos.

3. Valorar y aprovechar el contexto rural como fuente de textos, significados y reflexiones. La lectura situada, relacionada con la vida del estudiante, incrementa su motivación y sentido crítico.
4. Promover espacios de lectura colaborativa y dialogada, como círculos literarios, tertulias y talleres de lectura en voz alta, que permitan construir interpretaciones colectivas, respetar la diversidad de pensamiento y fortalecer la dimensión social del texto.

Recomendaciones para directivos y coordinadores académicos:

1. Acompañar y facilitar el desarrollo de proyectos pedagógicos lectores, brinda condiciones mínimas para la innovación (tiempo, recursos, acceso a materiales).
2. Estimular comunidades de aprendizaje docente, donde se compartan experiencias exitosas, se generen redes de apoyo profesional y se sistematicen prácticas pedagógicas con enfoque activo y tecnológico.
3. Apoyar con recursos mínimos la conectividad y dotación digital, aun cuando sea básica (tabletas, grabadoras, celulares institucionales, conexión intermitente), prioriza su uso pedagógico en lectura.
4. Incluir el fortalecimiento lector en el PEI y los planes de área, desde una perspectiva intertextual, transversal y comunitaria.

Recomendaciones para las secretarías de educación y entidades

formadoras:

1. Diseñar rutas de formación continua en comprensión de la lectura para contextos rurales, con enfoque activo, colaborativo y orientado por proyectos.
2. Implementar programas de dotación tecnológica inclusiva, donde las herramientas sean seleccionadas por su pertinencia pedagógica y no únicamente por criterios técnicos.

3. Generar políticas públicas diferenciadas para la ruralidad, que reconozcan sus particularidades culturales, lingüísticas, pedagógicas y tecnológicas en el desarrollo de competencias en lectura.
4. Impulsar investigaciones locales, promueven que los docentes se conviertan en investigadores de su propia práctica y generen propuestas contextualizadas como la de este estudio.

Recomendaciones para futuras investigaciones:

1. Profundizar en la comprensión de los vínculos entre lectura, territorio y cultura rural, incorpora la voz de los estudiantes y sus familias como sujetos lectores.
2. Explorar la construcción experiencias de lectura en comunidades rurales, como experiencias interinstitucionales o intergeneracionales que trasciendan el aula.
3. Diseñar y validar propuestas curriculares flexibles de comprensión de la lectura integra tecnología educativa, con criterios de sostenibilidad en zonas rurales.
4. Analizar el impacto de las prácticas docentes activas en el desarrollo de pensamiento crítico y producción textual en la ruralidad, extendiendo el enfoque de esta tesis a nuevas poblaciones y niveles educativos.

REFERENCIAS

- Aarons, D. (2017). Explorando el balance riesgos/beneficios en la investigación biomédica: Algunas consideraciones. *Revista Bioética*, 25(2), 320–327. <https://doi.org/10.1590/1983-80422017252192>
- Acevedo. (2020). Fomento de la comprensión lectora en el grado segundo de básica primaria, mediante el uso de las tic y las tac (doctoral dissertation, universidad internacional del rioja). https://www.academia.edu/download/65168441/acevedo_fomento_de_la_comprension_lectora_en_el_grado_segundo_de_basica_primaria.pdf
- Alarcón Lora, A. A., Munera Cavadias, L., & Montes Miranda, A. J. (2017). La teoría fundamentada en el marco de la investigación educativa. *Saber, Ciencia y Libertad* <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n1.236-245>
- Aldunate, C., & Mercedes, M. (2016). *Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia*. Obtenido de Universidad de Murcia.. <http://hdl.handle.net/10201/50976>
- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Balderas, A., Almaraz, I., & Ramírez, M. (2017). Comprensión lectora y su relación con el hábito de la lectura en estudiantes de nivel medio superior. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 49–66. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v8i14.151
- Bautista Sánchez, M, Hiracheta Torres, R y Martínez Moreno, A. (2014). El uso de material didáctico y las tecnologías de información y comunicación (TIC's) para mejorar el alcance académico. México. https://www.palermo.edu/ingenieria/pdf2014/14/CyT_14_11.pdf
- Bermejo Escalona, D. L. (2014). *REPOSITORIO ACADEMICO de la Universidad de Chile*. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/131557>
- Bueno, M., & Alcántara, A. (2021). *Lectura y comprensión: Una mirada desde la neuroeducación*. Editorial Académica Española.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica. <https://www.google.com/search?q=Escribir+leer+y+aprender+en+la+universidad+Carlino>
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de Tinta. <https://www.google.com/search?q=Pr%C3%A1cticas+letradas+contempor%C3%A1neas+Cassany>

- Cassany, D. (1998). Construir la escritura. Paidós.
- Cassany, D. (2001). Enseñar lengua. Graó.
- Chomsky, N. (1989). Estructuras sintácticas. Siglo XXI.
- Cassany, D. (2003). Enseñar lengua. Graó.
- Cassany, D. (2012). En línea. Leer y escribir en la red. Anagrama.
- Castejón, J. L., Pérez, A. M., & Gilar, R. (2019). Metodologías activas para la mejora de la comprensión lectora: una revisión sistemática. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 15–30. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.325001>
- Catalá, G.; Catalá, M., Molina, E. y Monclús, R. (2001). Evaluación de la comprensión lectora. Graó.
- Cárdenas, L., Salazar, W. y Cárdenas, L. (2021). La comprensión lectora en el contexto de las ciencias sociales. Sello Editorial Universidad del Atlántico. https://www.researchgate.net/publication/351776509_La_compreension_lectora_en_el_contexto_de_las_ciencias
- Cleofe, V. S. (octubre de 2018). *Repositorio universidad la sabana..* <http://hdl.handle.net/10818/34829>
- Clavijo Cruz, Maldonado Carrillo, A y Sanjuanelo Cuentas, M. (2011). Potenciar la comprensión lectora desde la tecnología de la información. Barranquilla, Colombia. [file:///C:/Users/admin/Downloads/DialnetPotenciarLaComprensionLectoraDesdeLaTecnologiaDeLa-4495483%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/DialnetPotenciarLaComprensionLectoraDesdeLaTecnologiaDeLa-4495483%20(1).pdf)
- Chocas, Alva, Ilacuachaqui, García, & Sánchez, (2020). Pensamiento crítico, resolución de problemas y comprensión lectora en ingresantes a la universidad. <https://www.academia.edu/download/113822796/884.pdf>
- Churches, A. (2008). Bloom's taxonomy blooms digitally. *Tech & Learning*, 1, 1-6. <http://teachnology.pbworks.com/f/Bloom%5C's+Taxonomy+Blooms+Digitally.pdf>
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art.27. 67. 69. 71 de Julio de 1991 (Colombia). Ortiz, M. (2011). UAEH.. https://www.uaeh.edu.mx/docencia/Presentaciones/huejutla/administracion/temas/marco_teorico_conceptual.pdf
- Corona-Lisboa, J. L. (2018) Investigación Cualitativa: Fundamentos Epistemológicos, Teóricos Y Metodológicos
- Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (2.^a ed.). McGraw-Hill.

https://bibliotecadigital.uchile.cl/discovery/fulldisplay/alma991000638619703936/56UDC_INST%3A56UDC_INST

- Diez, J. (1998). *Serie lineamientos curriculares, lengua castellana*https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos89869_archivo_pdf8.pdf
- Durán, G., Rozo, Y., Soto, A., Arias, L., & Palencia, E.. (2018). Fortalecimiento de la comprensión lectora a través del uso de las TIC en estudiantes de educación primaria. *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 9(3), 401–406 <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.46>
- Escudero, I. (2010). *Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas*. Universidad Antonio de Nebrija.https://www.nebrija.com/revistalinguistica/files/revistasPDF/526a47b71c15b_revista_completa_7.pdf
- Escudero Domínguez, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2010) 7.
- Ecured. (s. f.). Niveles de comprensión lectora. EcuRed.
https://www.ecured.cu/Niveles_de_comprensi%C3%B3n_lectora
- Erickson, F. (1982). Investigación en la enseñanza. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación en la enseñanza*. Paidós.
<https://www.google.com/search?q=La+investigaci%C3%B3n+en+la+ense%C3%B1anza+Paid%C3%B3s>
- Farfán Castillo, C. P., & Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2022). Enseñar a leer en las asignaturas: Revisión sistemática de la comprensión crítica en la educación media colombiana. *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura*, 9(18), 146–167. <https://doi.org/10.48162/rev.5.074>
- Fernández-Cárdenas, J. M. (2011). Multimodalidad y educación: un análisis multimodal del discurso en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 1079–1104.
<https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/574>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido* (30ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García, H., López, D., & Ramírez, J. (2017). Uso de tecnologías digitales y comprensión lectora en educación básica rural. *Revista Colombiana de Educación*, (73), 123–140.

- Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- Giménez, R. C. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. In *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM* (p. 44). Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM). <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2499458.pdf>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). El método de comparación constante de análisis cualitativo. *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine, 45-77. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/7075519.pdf>
- González Rey, F. (2006). Investigación cualitativa y subjetividad. Oficina de los Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala. <https://www.google.com/search?q=Investigaci%C3%B3n+cualitativa+y+subjetividad+Gonz%C3%A1lez+Rey>
- Goodman, K. S. (1986). *What's whole in whole language?* Heinemann. Versión original disponible en colección bibliográfica (Heinemann, Portsmouth, NH). [Colorado Mountain College](https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3074208.pdf) <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3074208.pdf>
- Gutierrez (2022). Enseñar a leer en las asignaturas: revisión sistemática de la comprensión crítica en la educación media colombiana. *Traslaciones. Revista latinoamericana de lectura y escritura*. <https://doi.org/10.48162/rev.5.074>
- Guzmán (2020) Tratamiento de la comprensión lectora en escuelas multigrado en el departamento del Huila -Colombia revista de la facultad de ciencias de la educación universidad del Tolima <https://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/download/2191/1801>
- Hernández, S., Roberto, Fernández C., Roberto y Baptista L., María del P. (2020). *Metodología de la Investigación*, Sexta Edición.
- Jenkins, H. (2009). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Jiménez, E (2015) Investigación sobre [Niveles de comprensión y competencia lectora](https://www.researchgate.net/publication/269399448_NIVELES_DE_LA_COMPRENSION_Y_LA_COMPETENCIA_LECTORAS). [https://www.researchgate.net/publication/269399448 NIVELES DE LA COMPRENSION Y LA COMPETENCIA LECTORAS](https://www.researchgate.net/publication/269399448_NIVELES_DE_LA_COMPRENSION_Y_LA_COMPETENCIA_LECTORAS)
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203970034>

- Lasluisa, M. C. P., Balón, M. B. V., Villa, A. V. V., Lugmaña, E. B. A., & Vega, M. D. L. Á. A. (2024). Integración de metodologías activas en la enseñanza de comprensión lectora y producción escrita. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/1306>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica. <https://www.google.com/search?q=Leer+y+escribir+en+la+escuela+Lerner>
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura: El segundo diluvio*. Anthropos.
- Lincoln & Guba (1985) *El rigor científico en la investigación cualitativa* <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3845203.pdf>
- Márquez, J., & Quezada, J. (2016). *Didáctica de la lectura digital en educación superior*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Martínez, L. M. (2019). *Marco teórico según autores - Marco Teórico*. Marco Teórico <https://marcoteorico.win/marco-teorico-segun-autores/>
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen Ediciones.
- Monroy, J., & Gómez, B. (2009). *Comprensión Lectora*. PEPSIC. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665
- Monroy, J., & Gomez, B. (2009). *COMPRESIÓN LECTORA*. PEPSIC. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- MECD. (2000). *EDUCARM*. EDUCARM. http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/citas_lectura.pdf
- Mercado, M. (s. f.). *Importancia de la lectura*. <https://www.createwebquest.com/la-importancia-de-la-lectura-2>
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International journal of qualitative methods*, 1(2), 13-22. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/160940690200100202>
- Mineducación. (1994): https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- MEN. (2017). *Qué es la colección semilla?* <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-articl325402.html?noredirect=1>

- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740>
- Ochoa (2020) la comprensión lectora a partir de los textos digitales informales: una visión compleja desde la educación multimodal. <http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/td/article/view/765>
- Pajares, R. (2000). *Ministerio de educación, cultura y deporte*. Ministerio de educación, cultura y deporte... <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:61577946-59a8-4afa-9d55-07a5a0e07b9b/aproxapisa2000.pdf>
- Pajares, F. (2000). *La comprensión lectora y los procesos cognitivos*. Editorial Académica. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8917206.pdf>
- Palacios Rodríguez, O. (2021). La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectivas. *Intersticios Sociales*, (22), 47–70. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-49642021000200047&lng=es&tlng=es
- Pérez Benítez, J. A. (2023). Modelos de enseñanza enriquecidos con Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para favorecer la comprensión lectora (Tesis doctoral, Universidad del Norte, Colombia). Repositorio institucional Universidad del Norte. <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/10716/TESIS%20PDF.pdf>
- Pérez Serrano, G. (2003). Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones. <https://www.google.com/search?q=Investigaci%C3%B3n+cualitativa+en+educaci%C3%B3n+P%C3%A9rez+Serrano>
- Piaget, J. (2000). El nacimiento de la inteligencia en el niño. <https://dbla.vallekuri.inba.gob.mx/xmlui/handle/123456789/15047>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
- Ramírez 2022 niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia <https://www.redalyc.org/journal/2550/255073750012/html/>
- Ramírez Sierra, C. (2016). Efectividad de la herramienta web 2.0 jclíc en la comprensión lectora de niños de tercer grado [Tesis de maestría, Universidad Dr. Rafael Beloso Chacín]. <http://virtual.urbe.edu/tesispub/0102598/intro.pdf>
- Real academia española. (s. f.-a). Real academia española.: <https://dle.rae.es/recurso>

- Redacción Educación. (2020). Unesco advierte falta de comprensión lectora en currículo colombiano. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/unesco-advierdefalta-de-compresion-lectora-en-curriculo-colombiano-523306>
- Reidl-Martínez, L. M. (2019, 20 mayo). Marco teórico según autores - Marco Teórico. Marco Teórico. <https://marcoteorico.win/marco-teorico-segun-autores/>
- Redacción Educación. (2020, julio). Unesco advierte falta de comprensión lectora en currículo colombiano. EL TIEMPO. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/unesco-advierdefalta-de-compresionlectora-en-curriculo-colombiano-523306>
- Salas, J. (s. f.). *Estrategias para mejorar la comprensión lectora*. <https://www.monografias.com/trabajos44/compresionlectora/compr ensionlectora2.shtml>
- Sanz, A. (2004). *La Lectura En El Proyecto Pisa*. . http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_09.pdf
- Sánchez Arco, D. V. La influencia de la comprensión lectora con respecto a la lectura en voz alta de las familias en el alumnado del primer ciclo de educación primaria. Granada: Universidad de Granada, 2018. [\[http://hdl.handle.net/10481/51246\]](http://hdl.handle.net/10481/51246)
- Saldarriaga-Zambrano, P., Bravo-Cedeño, G., & Loo-Rivadeneira, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de Las Ciencias*, 2, 127–137.
- Salazar Escorcía, L. (2020). Investigación Cualitativa: Una respuesta a las Investigaciones Sociales Educativas. *CIENCIAMATRIA Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología Año VI. Vol. VI. N°11*.
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Editorial de la Universidad Nacional de la Plata (EDULP).
- Secretaría Académica de la Universidad de Guanajuato. (2017). Lineamientos para el diseño e implementación de modalidades educativas alternas. Universidad de Guanajuato
- Smith, S. E., Smith, F. A., & Jakobsen, I. (2004). Functional diversity in arbuscular mycorrhizal (AM) symbioses: the contribution of the mycorrhizal P uptake pathway is not correlated with mycorrhizal responses in growth or total P

uptake.

New

phytologist, <https://nph.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-8137.2004.01039.x>

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Graó.

Solé, I. (2011). Competencia lectora y aprendizaje. Editorial de la Universidad de Barcelona.

<https://www.google.com/search?q=Competencia+lectora+y+aprendizaje+Sol%C3%A9>

Spradley, J. P. (1980). Participant Observation. Holt, Rinehart and Winston.

<https://www.google.com/search?q=Participant+Observation+Spradley>

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia.

<https://www.google.com/search?q=Bases+de+la+investigaci%C3%B3n+cualitativa+Strauss+Corbin>

Sucerquia, M. Z. & López, L. s. (2016). *Proceso de comprensión lectora mediada por tic, en los estudiantes del grado segundo del nivel de básica primaria de la Institución Educativa Antonio Roldan Betancur, del Municipio de Briceño..*: <http://hdl.handle.net/20.500.11912/3132>.

Triviños, A. (1987) ¿Cómo elaborar Proyectos? Sau Paulo. Brasil

<https://docentesaldia.com/2019/09/22/estrategias-de-intervencion-para-alumnos-con-bajos-niveles-en-comprension-lectora>

UNESCO. (2022). Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373843>

Urbina, E. C. (2020). Investigación cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*.

<https://rhv.uv.cl/index.php/asid/article/download/2574/2500>

Vanegas, F. C. R. (2014). Investigación cualitativa: estado del arte. Olga Lucía Vélez Restrepo y María Eumelia Galeano Marín (eds.). Medellín: Centro de Investigaciones Sociales y Humanas -CISH de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia.

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/47113>

Vásquez (2020) estrategias lúdicas para la comprensión de textos en estudiantes de educación primaria.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=25644>

Vásquez, & Azahuanche, (2020). Estrategias lúdicas para la comprensión de textos en estudiantes de educación primaria. *IE Revista de Investigación*

Educativa de la REDIECH, (11), 19.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8103289>

Yazo Chipoteada , E., & Yazo Chipatecua, S. M. (2019). *Repositorio Institucional UPN* <http://hdl.handle.net/20.500.12209/1094>

Zapata, M. (2012). Recursos educativos digitales: conceptos básicos. Programa Integración de Tecnologías a la Docencia. Universidad de Antioquia. <http://aprendeonline.udea.edu.co/boa/contenidos>.

MEN. (2017, 17 octubre). Objetivos PNLE. Mineducación https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-325393.html?_noredirect=1

Zambrano-Navarrete, J. V., & Chancay -Cedeño, C. H. (2022). El pensamiento crítico a través de la comprensión lectora en educación primaria. *Dominio De Las Ciencias*, <https://doi.org/10.23857/dc.v8i2.2775>

Zapata, M. (2012). Recursos educativos digitales: conceptos básicos. Programa Integración de Tecnologías a la Docencia. Universidad de Antioquia.: <http://aprendeonline.udea.edu.co/boa/contenidos.php/d211b52ee1441a30b59ae008e2d31386/845/estilo/aHR0cDovL2FwcmVuZGVlbmXpmVhLnVkZWEuZWR1LmNvL2VzdGlzb3MvYXp1bF9jb3Jwb3JhdGl2by5jc3M=/1/contenido>

Zevallos Santos, J. A. (2021). Hábitos de lectura en la comprensión ando de los estudiantes de primaria de una Institución Educativa Privada de SJL, 2020. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/56065>

Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Cambridge, MA: O'Reilly Media.

ANEXOS

Entrevista informantes clave

1. ¿Cómo describiría el o los enfoques sobre los que fundamenta la enseñanza de la comprensión de la lectura en su práctica pedagógica?
2. En el ejercicio de su praxis educativa ¿Qué estrategias utiliza para enseñar la comprensión lectora en sus estudiantes?
3. ¿Cómo adapta sus estrategias didácticas para abordar los niveles de comprensión de la lectura?
4. ¿Cómo describiría usted las actividades que desarrolla durante la enseñanza de la comprensión de la lectura?
5. ¿Cómo evalúa usted la comprensión de la lectura de sus estudiantes?
6. Desde su visión particular ¿Cómo definiría usted la tecnología educativa?
7. ¿En cuáles aspectos de la enseñanza de la comprensión de la lectura considera que la Tecnología Educativa puede ser significativa?
8. ¿Cómo concibe la relación docente-estudiante en la enseñanza de la comprensión de la lectura apoyada en la tecnología educativa?
9. ¿Desde su perspectiva, describa cómo es el contexto de su institución como escenario de prácticas de enseñanza de la comprensión de la lectura a partir de la Tecnología educativa?
10. ¿Considera que la tecnología educativa contribuye a la optimización de su práctica docente?
11. ¿Cómo promueve la participación del estudiante en los procesos de enseñanza de la comprensión de la lectura en la escuela rural del municipio de Belalcázar- Caldas?

12. ¿Cómo promueve el aprendizaje significativo en los procesos de enseñanza de la comprensión de la lectura en la escuela rural del municipio de Belalcázar- Caldas?

13. ¿Cómo promueve el aprendizaje colaborativo en los procesos de enseñanza de la comprensión de la lectura en la escuela rural del municipio de Belalcázar- Caldas?

14. ¿Cómo valora las diferencias individuales de los estudiantes en los procesos de enseñanza de la comprensión de la lectura en la escuela rural del municipio de Belalcázar- Caldas,

15. ¿Cómo emplea los recursos y materiales didácticos, en los procesos de enseñanza de la comprensión de la lectura en la escuela rural del municipio de Belalcázar- Caldas?

CATEGORIZACIÓN Y PREGUNTAS PARA EL GUION DE ENTREVISTA

Propósito	Categoría	Subcategorías	Preguntas generales	Instrumentos	Fuentes
<p style="text-align: center;">Revelar las acciones pedagógicas de los docentes en el marco de la enseñanza de la comprensión de la lectura en las escuelas rurales municipio de Belalcázar-Caldas.</p>	<p style="text-align: center;">Enseñanza de la comprensión lectora</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enfoque en la enseñanza de la comprensión de la lectura. 2. Estrategias didácticas 3. Niveles de comprensión de la lectura 4. Actividades 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo describiría el o los enfoques sobre los que fundamenta la enseñanza de la comprensión de la lectura en su práctica pedagógica? 2. En el ejercicio de su praxis educativa ¿Qué estrategias utiliza para enseñar la comprensión lectora en sus estudiantes? 3. ¿Cómo adapta sus estrategias didácticas para abordar los niveles de comprensión de la lectura? 4. ¿Cómo describiría usted las actividades que desarrolla durante la enseñanza de la 	<p style="text-align: center;">Observación</p> <p style="text-align: center;">Guion de Entrevista</p>	<p style="text-align: center;">Docentes</p>

		5. Evaluación	comprensión de la lectura? 5. ¿Cómo evalúa usted la comprensión de la lectura de sus estudiantes?		
Comprender la concepción docente sobre la tecnología educativa para el fortalecimiento de la comprensión de la lectura en la escuela rural en el municipio de Belalcázar-Caldas.	Tecnología educativa	6. Definición 7. Función 8. Relación docente-estudiante 9. Contexto institucional para la enseñanza de la comprensión de la lectura a partir de la Tecnología educativa	6. Desde su visión particular ¿Cómo definiría usted la tecnología educativa? 7. ¿En cuáles aspectos de la enseñanza de la comprensión de la lectura considera que la Tecnología Educativa puede ser significativa? 8. ¿Cómo concibe la relación docente-estudiante en la enseñanza de la comprensión de la lectura apoyada en la tecnología educativa? 9. ¿Desde su perspectiva,	Guion de Entrevista	documentos

		10. Tecnología educativa como herramienta docente	describa cómo es el contexto de su institución como escenario de prácticas de enseñanza de la comprensión de la lectura a partir de la Tecnología educativa? 10. ¿Considera que la tecnología educativa contribuye a la optimización de su práctica docente?		
Interpretar los principios de la metodología activa como fundamento epistemológico para el uso de la tecnología educativa en la enseñanza de la comprensión de	Principios de la metodología activa	11. El estudiante como protagonista del aprendizaje 12. Aprendizaje significativo	11. ¿Cómo promueve la participación del estudiante en los procesos de enseñanza de la comprensión de la lectura en la escuela rural del municipio de Belalcázar- Caldas? 12. ¿Cómo promueve el aprendizaje significativo en los	Guion de Entrevista	do centes

<p>la lectura en las escuelas rurales municipio de Belalcázar- Caldas.</p>		<p>13. Aprendizaje colaborativo</p> <p>14. Diversidad e inclusión</p> <p>15. Uso de recursos y tecnologías</p>	<p>procesos de enseñanza de la comprensión de la lectura en la escuela rural del municipio de Belalcázar- Caldas?</p> <p>13. ¿Cómo promueve el aprendizaje colaborativo en los procesos de enseñanza de la comprensión de la lectura en la escuela rural del municipio de Belalcázar- Caldas?</p> <p>14. ¿Cómo valora las diferencias individuales de los estudiantes en los procesos de enseñanza de la comprensión de la lectura en la escuela rural del municipio de Belalcázar- Caldas,</p>		
--	--	--	---	--	--

			15. ¿Como emplea los recursos y materiales didácticos, en los procesos de enseñanza de la comprensión de la lectura en la escuela rural del municipio de Belalcázar- Caldas?		
--	--	--	--	--	--

Consentimiento informado



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



Consentimiento Informado

Yo **Cindy Yineth Sanchez** declaro que he sido informado e invitado a participar en una investigación denominada **Constructo epistemológico dirigido a la enseñanza de la comprensión lectora basado en la metodología activa en la escuela rural**, éste es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo y financiamiento de la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico De Caracas, Doctorado En Educación**. Entiendo que este estudio busca conocer Generar un constructo epistemológico, basado en la metodología activa y el uso de la tecnología educativa para el fortalecimiento de la comprensión lectora en la escuela rural en el municipio de Belalcázar- Caldas. Y sé que mi participación se llevará a cabo en Belalcázar Caldas, en el horario 8:00 a.m. y consistirá en responder una encuesta que demorará alrededor de 60 minutos. Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados. Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución por la participación en este estudio, sí que esta información podrá beneficiar de manera indirecta y por lo tanto tiene un beneficio para la sociedad dada la investigación que se está llevando a cabo. Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.

Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante:

Fecha: 10/03/2025



Consentimiento Informado

Yo **Ángela María Bedoya** declaro que he sido informado e invitado a participar en una investigación denominada **Constructo epistemológico dirigido a la enseñanza de la comprensión lectora basado en la metodología activa en la escuela rural**, éste es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo y financiamiento de la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico De Caracas, Doctorado En Educación**. Entiendo que este estudio busca conocer Generar un constructo epistemológico, basado en la metodología activa y el uso de la tecnología educativa para el fortalecimiento de la comprensión lectora en la escuela rural en el municipio de Belalcázar- Caldas. Y sé que mi participación se llevará a cabo en Belalcázar Caldas, en el horario 8:00 a.m. y consistirá en responder una encuesta que demorará alrededor de 60 minutos. Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados. Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución por la participación en este estudio, sí que esta información podrá beneficiar de manera indirecta y por lo tanto tiene un beneficio para la sociedad dada la investigación que se está llevando a cabo. Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.

Si. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante:

Fecha: 10/03/2025



Consentimiento Informado

Yo **Sandra Patricia Rodriguez** declaro que he sido informado e invitado a participar en una investigación denominada **Constructo epistemológico dirigido a la enseñanza de la comprensión lectora basado en la metodología activa en la escuela rural**, éste es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo y financiamiento de la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico De Caracas, Doctorado En Educación**. Entiendo que este estudio busca conocer Generar un constructo epistemológico, basado en la metodología activa y el uso de la tecnología educativa para el fortalecimiento de la comprensión lectora en la escuela rural en el municipio de Belalcázar- Caldas. Y sé que mi participación se llevará a cabo en Belalcázar Caldas, en el horario 8:00 a.m. y consistirá en responder una encuesta que demorará alrededor de 60 minutos. Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados. Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución por la participación en este estudio, sí que esta información podrá beneficiar de manera indirecta y por lo tanto tiene un beneficio para la sociedad dada la investigación que se está llevando a cabo. Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.

Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante:

Fecha: 10/03/2025



Consentimiento Informado

Yo **John Kennedy Rojas** declaro que he sido informado e invitado a participar en una investigación denominada **Constructo epistemológico dirigido a la enseñanza de la comprensión lectora basado en la metodología activa en la escuela rural**, éste es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo y financiamiento de la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico De Caracas, Doctorado En Educación**. Entiendo que este estudio busca conocer Generar un constructo epistemológico, basado en la metodología activa y el uso de la tecnología educativa para el fortalecimiento de la comprensión lectora en la escuela rural en el municipio de Belalcázar- Caldas. Y sé que mi participación se llevará a cabo en Belalcázar Caldas, en el horario 8:00 a.m. y consistirá en responder una encuesta que demorará alrededor de 60 minutos. Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados. Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución por la participación en este estudio, sí que esta información podrá beneficiar de manera indirecta y por lo tanto tiene un beneficio para la sociedad dada la investigación que se está llevando a cabo. Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.

Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante:

Fecha: 10/03/2025



Consentimiento Informado

Yo **Alexander Puerta Salazar** declaro que he sido informado e invitado a participar en una investigación denominada **Constructo epistemológico dirigido a la enseñanza de la comprensión lectora basado en la metodología activa en la escuela rural**, éste es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo y financiamiento de la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico De Caracas, Doctorado En Educación**. Entiendo que este estudio busca conocer Generar un constructo epistemológico, basado en la metodología activa y el uso de la tecnología educativa para el fortalecimiento de la comprensión lectora en la escuela rural en el municipio de Belalcázar- Caldas. Y sé que mi participación se llevará a cabo en Belalcázar Caldas, en el horario 8:00 a.m. y consistirá en responder una encuesta que demorará alrededor de 60 minutos. Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados. Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución por la participación en este estudio, sí que esta información podrá beneficiar de manera indirecta y por lo tanto tiene un beneficio para la sociedad dada la investigación que se está llevando a cabo. Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.

Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante:



Fecha: 10/03/2025

SINTESIS CURRICULAR

Mariela Sofía Pérez es Licenciada en Letras, mención Lenguas y Literaturas Clásicas de La Ilustre Universidad de Los Andes, Venezuela (1996). Magister en Lingüística de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) (2002). Doctora en Cultura Latinoamericana UPEL (2023) Docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (UPEL- IPB). Tutora de Trabajos de Grado de Maestría y Tesis Doctoral. Investigadora adscrita al Núcleo de Investigación Lingüística Literaria Trino Borges. (UPELIPB). Coordinadora de la línea de Investigación “Análisis del Discurso”. Coordinadora del programa Doctorado en Cultura Latinoamericana y Caribeña (UPEL-IPB) Docente en postgrado en las áreas de metodología de investigación, hermenéutica y escritura académica. Ha dictado Talleres de Producción de textos académicos y Taller de Redacción de artículos científicos. Árbitro en Revistas académicas como SINOPSIS EDUCATIVA (UPEL), Revista KOLPA (Universidad de Ucayali, Perú) IMAGONAUTAS (CHILE). Premio a la labor investigativa 2025 UPEL-IPB. Publicaciones recientes: Pérez, M. S., Márquez Vargas, V., & Rivera Rondón, M. (2025). Discurso discriminatorio en noticias sobre migrantes venezolanos en periódicos peruanos. Revista Zenodo. Pérez, M y Vielma, Y (2020) Estudio lingüístico sobre las dimensiones contextuales de la caricatura política. Revista Cátedra Universidad Central Ecuador. Pp. 33-48. DOI: <https://doi.org/10.29166/catedra.v3i3.2202>.

SÍNTESIS CURRICULAR

Mg. Anderson Rivas Sanchez

C.I 1088005971

Perfil Profesional. Magíster en Recursos Educativos Digitales con sólida trayectoria en el sector oficial. Amplia experiencia en liderazgo administrativo y pedagógico como Rector y docente tutor del Programa Todos a Aprender (PTA). Investigador activo en el área de comprensión lectora mediante el uso de TIC en contextos rurales. Experto en el acompañamiento situado a docentes, gestión escolar y diseño de estrategias pedagógicas innovadoras para la educación básica primaria.

Estudios realizados. Magíster en Recursos Educativos Digitales Aplicados a la Educación, Universidad de Cartagena. 2021. Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad politécnico gran colombiano. 2018. Normalista Superior, Escuela Normal Superior La Inmaculada (NOSUIN). 2010

Cargos desempeñados. Docente de Educación Básica Primaria, Departamento de Caldas. 2024 – Actualidad. Liderazgo de procesos de enseñanza-aprendizaje integrando herramientas digitales. Adaptación curricular para el fortalecimiento de competencias básicas en contextos locales. Rector IE Nuestra Señora de la Macarena, Meta. 2023, Dirección administrativa, financiera y pedagógica de la institución. Liderazgo de la comunidad educativa y fortalecimiento del PEI orientado a la calidad académica. Docente Tutor - Programa "Todos a Aprender" (PTA), Ministerio de Educación Nacional. 2016 – 2022. Acompañamiento situado a docentes para el mejoramiento de las prácticas de aula. Análisis de resultados de pruebas externas y diseño de planes de mejoramiento académico. Docente de Educación Básica Primaria Departamento del Meta. 2015. Implementación de estrategias pedagógicas para el desarrollo integral en primaria. Docente Tutor - Programa "Todos a Aprender" (PTA) Departamento del Chocó. 2013 – 2014. Fortalecimiento de las áreas de Lenguaje y Matemáticas en comunidades vulnerables.

Publicaciones. Artículo Científico: "Recursos educativos digitales como apoyo a la comprensión de la lectura en la escuela rural". Publicado en Revista LETRAS, Vol. 65 (107), 2025. Enfoque: Investigación sobre el impacto de las TIC en el cierre de brechas educativas en el campo.