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

Línea de Investigación: Promoción de la Lectura y Escritura

LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA SITUADA EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA: UN FACTOR CLAVE PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSION LECTORA EN ESCUELAS RURALES

Autora: Katia Castellar Barrios
Tutor: María Josefina Domínguez

Caracas, enero de 2026

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

Línea de Investigación: Promoción de la Lectura y Escritura

LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA SITUADA EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA: UN FACTOR CLAVE PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSION LECTORA EN ESCUELAS RURALES

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

Autora: Katia Castellar Barrios
Tutor: María Josefina Domínguez

Caracas, enero de 2026

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE TABLAS vii

LISTA DE FIGURAS viii

RESUMEN ix

INTRODUCCIÓN 1

MOMENTO I 4

ANÁLISIS DEL PROBLEMA DE LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES RURALES 4

Interrogantes del estudio 13

Interrogante general del estudio 13

Interrogantes específicas del estudio 13

Propósitos de la investigación 14

Propósito general: 14

Propósitos específicos: 14

Relevancia e Importancia de la investigación 15

MOMENTO II 18

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSION DE LA LECTURA 18

Antecedentes de la investigación 18

Antecedentes Internacionales 19

Antecedentes Nacionales 22

Referentes teóricos de la investigación 25

Teoría sociocultural de Vygotsky 25

Enfoque crítico de la lectura de Freire 27

La teoría de los esquemas 29

Referentes conceptuales de la investigación 30

La lectura 30

Los modelos de lectura 31

Los factores que intervienen en la comprensión de la lectura 34

Los tres momentos de la lectura 36

La lectura como práctica social y crítica en la educación rural 37

Práctica de enseñanza de la lectura en contextos rurales 37
La práctica reflexiva docente en la enseñanza de la lectura 38
Bases legales 39
MOMENTO III 43
MARCO METODOLÓGICO 43
Paradigma de investigación 44
Dimensiones de la investigación 45
Dimensión Ontológica 45
Dimensión Epistemológica 45
Dimensión Axiológica 46
Dimensión Teleológica 46
Dimensión metodológica 47
Tipo y diseño de investigación 48
Enfoque 48
Escenario de la Investigación 50
Sujetos de investigación, actores o informantes claves 51
Técnicas e instrumentos de recolección de la información 52
Procesamiento de la información 54
Criterios de rigurosidad y calidad de la investigación: Credibilidad, auditabilidad, triangulación 55
Credibilidad 56
Auditabilidad 56
Triangulación 57
Triangulación en la investigación cualitativa 59
Generación de la teoría 60
Sustento ético 61
Limitaciones técnicas, metodológicas y prácticas 61
Fases de la Investigación 62
MOMENTO IV 65
HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN 65
Diagnóstico Crítico de la Enseñanza de la lectura 65
Construcción del Marco de Interpretación 67
Categoría Concepciones y Definiciones 70

Fundamentos Cognitivos y Multimodales 72
Contextualización y Sentido Social 73
Agencialidad y Praxis Pedagógica 73
Categoría Estrategias y Evaluación en el Contexto Rural 77
Diseño de Contenidos Situados 79
Estrategias de Aula y Co-aprendizaje 80
Evaluación y Metacognición 81
Categoría Formación, Retos y Propuestas Teóricas 84
Soportes Epistémicos y Didácticos 86
Realidades y Limitaciones Rurales 87
Gestión, Comunidad y Empoderamiento 88
MOMENTO V 92
PEDAGOGÍA DE LA LECTURA SITUADA: UN CONSTRUCTO DE EMANCIPACIÓN Y COMPRENSIÓN CRÍTICA PARA LA RURALIDAD DE ARJONA-BOLÍVAR 92
El Desafío de la Lectura en la Periferia Rural 92
La "Lectura del Mundo" como Acto de Libertad 92
Un Imperativo Pedagógico en la Ruralidad de Arjona 94
La Lectura como Proceso Cognitivo y Social 95
La Transcodificación: Del Relato Oral a la Convergencia Digital 96
Plasticidad, Movimiento y Naturaleza 97
El Andamiaje Socio-Cognitivo 98
Dimensión Sociocultural 102
El Arraigo de la Palabra en el Surco 102
El Texto como Espejo y Ventana: Identidad y Universalidad 103
La Mediación Docente 104
Dimensión de Mediación Tecnológica 106
Mediación en la Infoxicación 107
Comprensión, Cognición y Territorio 107
Dimensión Ético-Emancipadora 110
La Pedagogía del Cuidado y la Mediación en el Territorio 111
El Aula Expandida como Propuesta de Implementación de la Aproximación Teórica 113
MOMENTO VI 117
REFLEXIONES FINALES 117

REFERENCIAS 120

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Evolución de la Brecha en Comprensión Lectora entre Áreas Rurales y el Promedio Nacional (2020-2023) 10
Tabla 2 Promedio niveles de desempeño lector entre área rural de Arjona y Colombia 11
Tabla 3 Síntesis de los modelos de lectura 33
Tabla 4 Informantes claves 52
Tabla 5 Matriz de Codificación a priori 68
Tabla 6 Relación de propósitos, preguntas de investigación y guion de preguntas docentes 69
Tabla 7 Distribución de Categorías y Subcategoría 70
Tabla 8 Distribución de Categorías y Subcategorías 77
Tabla 9 Distribución de Categorías y Subcategorías 84
Tabla 10 Matriz de Relación Teórica 114

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Red semántica Categoría Concepciones y Definiciones 75
Figura 2 Red semántica de la Categoría Estrategias y Evaluación en el Contexto Rural..... 82
Figura 3 Red semántica de la Categoría Formación, Retos y Propuestas Teóricas..... 90
Figura 4 Representación gráfica Dimensión Cognitiva-Multimodal..... 101
Figura 5 Representación gráfica dimensión sociocultural..... 105
Figura 6 Representación gráfica de la dimensión mediación tecnológica..... 109
Figura 7 Representación gráfica de la Dimensión Ético-Emancipadora 112
Figura 8 Representación gráfica del constructo de la pedagogía de la lectura situada..... 115

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Promoción de la Lectura y Escritura

LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA SITUADA EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA: UN FACTOR CLAVE PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSION LECTORA EN ESCUELAS RURALES

Autora: Katia Castellar Barrios
Tutora: María Josefina Domínguez
Fecha: enero 2026

RESUMEN

Esta tesis doctoral se centra en la enseñanza de la lectura en la educación básica primaria como factor determinante para el desarrollo de la comprensión lectora en el contexto rural del municipio de Arjona, Bolívar. El estudio parte de la problemática de las brechas de aprendizaje y los bajos niveles de desempeño de la lectura en zonas rurales colombianas frente al promedio nacional. El propósito general consistió en generar constructos teóricos para la enseñanza del proceso de lectura a partir del desarrollo de la comprensión en los estudiantes de primaria de las instituciones rurales del Municipio de Arjona- Bolívar. La investigación se sustenta epistemológicamente en tres ejes: La Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978) que permitió entender la lectura como un proceso de mediación social y cultural. El Enfoque Crítico de la lectura de Freire (1979) quien propone la alfabetización como un camino hacia la concienciación y la transformación de la realidad y finalmente la Teoría de los Esquemas de Anderson y Pearson (1984), quienes explican cómo el lector utiliza sus estructuras cognitivas y conocimientos previos para otorgar sentido al texto. Desde el plano metodológico, la investigación se adscribe al paradigma interpretativo-constructivista con un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico-hermenéutico. Se seleccionaron cinco informantes clave, docentes de instituciones rurales, cuyas experiencias se recolectaron mediante entrevista a profundidad y registros anecdóticos de observación participante. El procesamiento de la información se realizó mediante el software ATLAS.ti 9, empleando procesos de codificación iterativa y la creación de redes semánticas para identificar categorías emergentes. Los hallazgos revelan que la enseñanza de la lectura trasciende la decodificación mecánica, entendiéndose como un acto de "lectura del mundo" y una herramienta de emancipación social. Se identificaron dimensiones críticas como la mediación tecnológica (M-learning), la activación de saberes previos basados en la identidad agraria y la importancia de la gestión emocional en el aula. La investigación concluye con la propuesta de una "Pedagogía de la Lectura Situada", un constructo teórico que integra la realidad sociocultural del territorio con procesos cognitivos y estrategias didácticas multimodales, posicionando la comprensión lectora como un eje de justicia social y desarrollo holístico para el estudiante rural.

Descriptores: Básica primaria, Comprensión lectora Enseñanza de la lectura y Escuelas rurales

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
COORDINACIÓN DE POSTGRADO

Acta Defensa Tesis Doctoral

La Enseñanza de la Lectura en Estudiantes de Básica Primaria: Un factor clave para el desarrollo de la Comprensión Lectora en Escuelas Rurales.

Por: Castellar Barrios Katia Elena
N° C.C.: 33.273.449

Tesis Doctoral del Doctorado en ***Educación*** aprobada por el aporte que representa en el contexto donde se efectuó la investigación, en nombre de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, por el siguiente jurado, en la ciudad de Maracaibo, a los seis (06) días del mes de mayo de 2026.

Dra. María J. Domínguez (Tutora)
C.I. N°. 6.020.620

Dra. Alexandra Bolívar
C.I. N°. 16.552.880

Dra. Naendry Pinto
C.I. N°. 7.009.476

Dra. María I. Ramírez Duque
C.I. N°. 5.124.274

Dr. Juan F. Gutiérrez F.
C.I. N°. 10.617.338

INTRODUCCIÓN

. La lectura y su comprensión son pilares fundamentales en el proceso de adquisición de conocimientos, desarrollo del pensamiento crítico y participación activa en la sociedad contemporánea. A pesar de ello, en el contexto educativo actual, estas competencias presentan desafíos significativos que afectan tanto a estudiantes como a docentes en distintos niveles de enseñanza. Diversos estudios han señalado que un porcentaje considerable de estudiantes no logra alcanzar niveles adecuados de comprensión lectora, lo que limita su capacidad para interpretar, analizar y reflexionar sobre la información que reciben, especialmente en un mundo caracterizado por la sobreabundancia informativa y la complejidad textual.

Esta problemática no sólo impacta los resultados académicos, sino que también tiene repercusiones en el desarrollo integral de los individuos, lo que disminuye sus oportunidades de inserción en una sociedad globalizada que demanda habilidades comunicativas y cognitivas cada vez más sofisticadas. Los factores que inciden en estas dificultades son múltiples y diversos, los cuales comprenden aspectos relacionados con la formación docente, las metodologías de enseñanza, el acceso a materiales adecuados, la motivación del estudiante y las influencias socioculturales y tecnológicas. En el ámbito de la investigación educativa, se han planteado diversas estrategias para abordar esta problemática, desde enfoques pedagógicos innovadores hasta políticas públicas enfocadas en mejorar los niveles de lectura. No obstante, persisten brechas significativas entre el diseño de estas estrategias y su implementación efectiva en los contextos escolares. Resulta imprescindible continuar la exploración y el desarrollo de modelos que permitan entender y abordar las complejidades inherentes al proceso de lectura y comprensión lectora, especialmente en poblaciones vulnerables o con necesidades específicas.

Desde esta perspectiva, la presente investigación doctoral tiene como finalidad contribuir a este debate desde una perspectiva crítica y multidimensional, para así analizar las causas estructurales y contextuales que subyacen a la problemática de la lectura y la comprensión de la lectura. A través de un enfoque metodológico riguroso, este estudio se propone crear constructos pedagógicos que promuevan una mejora sustancial en estas competencias al identificar las prácticas pedagógicas más efectivas y explorar las dinámicas entre los distintos actores del proceso educativo.

En este sentido, el estudio pretende aportar conocimientos significativos al campo de la educación, e incidir, de manera efectiva, en la transformación de las prácticas educativas y en el diseño de políticas que favorezcan una educación más inclusiva, equitativa y de calidad.

El soporte teórico de esta investigación se fundamenta en las teorías y modelos más relevantes relacionados con la lectura y la comprensión lectora, entendidas como procesos complejos y multidimensionales. Desde una perspectiva cognitiva, se considera que la lectura implica la decodificación de símbolos y la construcción activa de significados a partir del texto, procesos que requieren habilidades lingüísticas, atencionales y de memoria. En consecuencia, la investigación pretende, por un lado, generar conocimiento teórico relevante y, por el otro, incidir en la práctica educativa y en el diseño de políticas que fomenten la alfabetización crítica y la equidad educativa. De esta manera, el estudio se posiciona como una propuesta académica y práctica orientada a responder a los retos actuales.

A partir de las ideas señaladas, la presente tesis doctoral está estructurada en seis momentos. En el primero, se contextualiza el fenómeno, indicando de manera amplia la problemática que afecta el proceso educativo en todos sus niveles. En el Momento II se expone de manera minuciosa la literatura referida a la lectura y su comprensión desde el punto de vista teórico y conceptual y a partir de evidencias derivadas de investigaciones previas realizadas a nivel nacional e internacional donde se estudia la problemática que fundamenta este estudio

En el Momento III, se abordó la estructura metodológica que determinó el enfoque, paradigma y métodos que guiaron a la investigadora en la consolidación de los propósitos establecidos. Este trayecto se inició con el abordaje administrativo y ético, que conllevó la entrega formal de la propuesta a los rectores de las instituciones educativas rurales del municipio de Arjona-Bolívar, para realizar la gestión de los permisos necesarios para el acceso al campo. Acto seguido, se procedió a la socialización y firma de los consentimientos informados por parte de los informantes clave, asegurando el cumplimiento de los principios éticos de autonomía, confidencialidad y voluntariedad.

El proceso investigativo se desarrolló a través de cinco etapas rigurosas: la fase de preparación, en la cual se seleccionaron los participantes bajo criterios de idoneidad; la fase de recolección de datos, caracterizada por la ejecución de entrevistas a profundidad y la recopilación de notas de campo y observaciones directas para aprehender las experiencias vividas; la fase de

análisis, que incluyó la transcripción de los testimonios, la codificación de la información y la aplicación de un análisis temático para identificar patrones de significado; la fase de interpretación, orientada a reflexionar profundamente sobre los datos para capturar la esencia del fenómeno; y, finalmente, la fase de síntesis y presentación, lo que permitió la redacción de los hallazgos situándolos dentro del marco interpretativo de la fenomenología.

Posteriormente, en el Momento IV, se efectuó el análisis a priori de los documentos y fuentes documentales referentes a la enseñanza de la lectura en la educación básica primaria, reconociéndola como un factor determinante para el desarrollo de la comprensión lectora en las escuelas rurales. En esta etapa, se realizó el procesamiento de las entrevistas a profundidad mediante el uso del software Atlas.ti 9, herramienta que permitió la organización sistémica de los datos, la categorización y la creación de matrices y redes semánticas que facilitaron la visualización de las interrelaciones complejas entre los significados emergentes.

En el Momento V, se presentó la aproximación teórica del proceso de lectura, la cual emergió de la interpretación de los significados otorgados por los docentes sobre la enseñanza de la comprensión. Este constructo teórico se configuró como un aporte fundamental para entender el aprendizaje de la lectura en los estudiantes de primaria de las instituciones rurales de Arjona-Bolívar, apuntando al rescate de la subjetividad pedagógica y la pertinencia contextual.

En el Momento VI, se expusieron las reflexiones finales de la investigación, para presentar de forma sistemática los aportes al campo del conocimiento, las limitaciones encontradas y las recomendaciones para transformar las prácticas educativas en pro de una mayor equidad y calidad en el ámbito rural.

MOMENTO I

ANÁLISIS DEL PROBLEMA DE LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES RURALES

El desarrollo de la competencia lectora se presenta como el pilar de mayor preponderancia en el desarrollo holístico del individuo, puesto que funciona como la fundamentación indispensable para el desarrollo de habilidades y destrezas tanto académicas como sociales. Según Sánchez (2023), un proceso formativo sólido en lectura garantiza que el estudiante procese información compleja, lo que se convierte en un mejor desempeño en todas las áreas del conocimiento. Esta perspectiva es respaldada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017), la cual sostiene que la alfabetización funcional, además de mejorar la trayectoria educativa, resulta como un mecanismo que fortalece la participación ciudadana y la cohesión social. Por tanto, la lectura ha de considerarse como una habilidad aislada, sino como el motor que impulsa una participación equitativa en relación al crecimiento personal en contextos diversos.

En el escenario profesional, la lectura se erige como una herramienta estratégica de interacción social y éxito económico. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2006), existe una relación proporcional directa entre los niveles de comprensión de la lectura y el desarrollo de habilidades que permiten al individuo insertarse exitosamente en el mercado laboral globalizado. Este accionar va mucho más allá de una escueta decodificación de letras, puesto que requiere de una transición de esta hacia el pensamiento crítico potenciando, de este modo, la capacidad de interpretar y analizar la información de manera efectiva. Actualmente, la habilidad de discernir sobre la fiabilidad de la información y resumir contenidos complejos es lo que diferencia a los profesionales altamente competentes, permitiéndoles adaptarse a las exigencias de la economía del conocimiento y asegurar un ascenso constante en su escala social.

En este escenario, un reporte presentado por la OCDE (2024) advierte que en los últimos

años se ha venido sistemáticamente experimentando un retrocesos o estancamiento en la consolidación de estas destrezas asociadas a la comprensión de la lectura, especialmente entre los países con menor desarrollo económico, lo que da cuenta de una imperiosa necesidad de fortalecer estas destrezas desde la educación básica, para garantizar así una influencia positiva en la vida laboral y social.

En este orden, es importante destacar que la lectura es el puente que conecta al individuo con su contexto, por facilitar la integración de forma plena en la estructura social que se vincula con las oportunidades que promueven su interrelación social. La lectura se constituye como el puente esencial que acerca al individuo con su entorno, puesto que permite una integración plena en la estructura social y el acceso a oportunidades de interrelación. Según la OCDE (2006), el éxito personal y profesional está intrínsecamente ligado a la capacidad de comprender y utilizar la información escrita de forma competente. No obstante, para alcanzar este éxito, la enseñanza escolar debe trascender la simple decodificación de grafemas.

En este sentido, Brito (2020) sostiene que es imperativo transitar hacia una lectura crítica, entendida como un método pedagógico que además de buscar la comprensión literal, apunta al desarrollo de competencias cognitivas superiores. Según la citada autora, la lectura crítica permite que el estudiante se convierta en un sujeto activo capaz de analizar las intenciones del autor, evaluar la validez de los argumentos y cuestionar los discursos sociales presentes en los textos. De este modo, la lectura deja de ser una recepción pasiva de datos para transformarse en un ejercicio de libertad y participación ciudadana consciente.

La UNESCO (2023) indica que el fortalecimiento de las habilidades y destrezas asociadas a la comprensión de la lectura se presenta como una ruta de acceso al conocimiento en otras materias, pues una comprensión deficiente afecta el desempeño en asignaturas como matemáticas, ciencias y estudios sociales. A medida que los estudiantes progresan en su educación, la lectura se convierte en una herramienta transversal que permite acceder a nuevas áreas del conocimiento y expandir el pensamiento crítico. En las áreas rurales, esta problemática es altamente compleja, dado que los estudiantes se encuentran ante dificultades de tipo estructural que representan desafíos socioeconómicos y limitaciones de mayor impacto vinculadas al acceso de recursos educativos. En el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019) la UNESCO evidenció que las dificultades en comprensión de la lectura repercuten en la experiencia global de aprendizaje, lo que afecta el área de lenguaje y el acceso a textos de distintas disciplinas (UNESCO,

2022).

Más allá de ser un vehículo de información, el acto de leer es un ejercicio intelectual que cultiva habilidades vitales como la capacidad inferencial, el rigor analítico y la conciencia metacognitiva. González (2019) señala que la comprensión lectora permite alcanzar niveles de interpretación profunda y fomenta la capacidad de evaluar el propio proceso de aprendizaje, lo cual es esencial para la construcción de nuevos saberes.

El acceso limitado a materiales de lectura y la brecha digital en las zonas rurales de Arjona representan una barrera estructural para la equidad educativa. Como sostiene Ferreiro (1997), el desarrollo de la alfabetización supera lo relacionado con la maduración cognitiva, su función apunta fundamentalmente a la calidad y cantidad de objetos culturales con los que el niño interactúa. No obstante, en las veredas y corregimientos del municipio, la carencia de bibliotecas escolares robustas priva a los estudiantes de un "ambiente alfabetizador", lo que dificulta que el libro se convierta en una herramienta cotidiana de aprendizaje y exploración.

En el contexto socioeconómico de Arjona, la lectura debe entenderse como un mecanismo de empoderamiento para las comunidades agrarias. Freire (2004) enfatizaba que "la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra" (p. 94). Esto implica que la escuela debe vincular el acto de leer con la capacidad de interpretar y transformar la realidad inmediata del estudiante. Romper el ciclo de pobreza extrema requiere que el niño de primaria identifique la lectura como un medio para adquirir voz y agencia, ello permite que las nuevas generaciones transiten de una posición de vulnerabilidad hacia una participación ciudadana crítica y activa.

Para que este impacto social ocurra, es imperativo transformar las prácticas pedagógicas hacia estrategias de comprensión situada. De acuerdo con Solé (1992), leer es un proceso dialógico de construcción de significados donde el lector aporta sus conocimientos previos para dar sentido al texto. Desde la experiencia de docente en aula, en Arjona, se ha evidenciado la persistencia de métodos tradicionales basados en la repetición y el silabeo limita la capacidad de los estudiantes para realizar inferencias. El reto docente reside en superar la decodificación mecánica para fomentar una lectura que conecte los contenidos escolares con las vivencias rurales y el entorno del alumno.

Por ello, la integración de estos factores exige una visión sistémica de la enseñanza en el municipio, que considere las nuevas alfabetizaciones. Siguiendo a Cassany (2006), la literacidad hoy es multimodal y digital; por lo tanto, no basta con dotar de conectividad a las veredas si no existe una mediación pedagógica que guíe el uso de esas herramientas. En consecuencia, el docente de primaria en Arjona debe actuar como un puente entre la cultura local agraria y la cultura global, que genere un acceso a la información se traduzca en conocimiento real que impulse la movilidad social en la región.

Otro punto importante que se debe resaltar es el papel del docente, al tener en cuenta que el maestro es clave en el desarrollo de la comprensión de la lectura. Más allá de enseñar a leer, los maestros deben ser facilitadores que guíen a los estudiantes en la construcción de significado a partir de textos diversos. Esto implica una enseñanza que estimule la reflexión, el análisis y la conexión de la información con la realidad del estudiante. Al respecto, Mackay et al. (2018) argumentan que los docentes son responsables de crear un entorno donde la lectura sea vista más allá de la obligación académica, para convertirse en una herramienta para el aprendizaje continuo y el desarrollo personal

Además, el docente debe asumir la responsabilidad de adaptar sus estrategias pedagógicas a las necesidades específicas de sus estudiantes. En las zonas rurales, donde el acceso a recursos educativos puede ser limitado, el papel del docente se vuelve aún más crítico, pues debe buscar maneras innovadoras de motivar a los estudiantes a mejorar su proceso de comprensión de la lectura, a pesar de las barreras sociales y económicas.

Ahora bien, el problema de la comprensión de la lectura en los estudiantes rurales puede estar profundamente arraigado en diversas barreras estructurales, pedagógicas y socioeconómicas que limitan su capacidad de leer y comprender textos de manera efectiva. Aunque la alfabetización básica puede alcanzarse, los estudiantes de escuelas rurales a menudo muestran dificultades para interpretar, analizar y reflexionar sobre la información leída. Esta carencia les impide trascender hacia una lectura crítica, la cual es esencial para el desarrollo de competencias cognitivas superiores en la comprensión de textos (Brito, 2020). Este problema tiene múltiples causas que interactúan entre sí y que se agravan en dichos contextos. Es por ello que, en las zonas rurales, uno de los obstáculos más graves es la falta de acceso a materiales y recursos didácticos adecuados; un factor determinante si se considera que tanto la escuela como el entorno familiar juegan un papel

insustituible en la animación y la consolidación del hábito lector (Beltrán y Téllez, 2003).

A menudo, las escuelas no cuentan con bibliotecas suficientes, libros actualizados, ni acceso a herramientas tecnológicas que faciliten el aprendizaje. Esta escasez de recursos limita las oportunidades de los estudiantes para desarrollar habilidades lectoras, ya que tienen menos acceso a textos variados y relevantes que podrían enriquecer su capacidad de comprensión. Además, la falta de acceso a plataformas digitales agrava la desigualdad en un mundo cada vez más digitalizado.

Es por ello que, dentro de la literatura pedagógica, la comprensión de la lectura es un proceso que debe acompañar al individuo desde sus primeros pasos en la decodificación e interpretación de textos, hasta alcanzar los objetivos personales como el desarrollar conocimientos e integrarse a la sociedad en forma plena (OCDE, 2006). Es un proceso que, propicia el pensamiento crítico desde la educación básica, a través del planteamiento de preguntas, la evaluación de información, el pensamiento abierto, la comunicación asertiva y la búsqueda de soluciones, sin los cuales el éxito no está garantizado para el acceso de las otras asignaturas y la mayoría de las áreas de la vida adulta (UNESCO, 2023).

Es importante también mencionar como la comprensión de la lectura en áreas rurales a nivel mundial enfrenta múltiples desafíos que afectan el desarrollo académico de los estudiantes. En países como México, Perú, India, Sudáfrica y Kenya, las escuelas rurales carecen de recursos educativos esenciales, incluyendo materiales de lectura, infraestructura adecuada y tecnología. La limitada capacitación docente y el alto número de estudiantes por aula agravan estas deficiencias, haciendo difícil que los estudiantes alcancen niveles básicos en la comprensión de lectura. La OCDE (2006) y la UNESCO (2023), tal como se mencionó anteriormente, señalan que estas carencias limitan las oportunidades educativas de los estudiantes rurales y dificultan su progreso académico y social, lo que evidencia la necesidad de políticas que cierren la brecha entre estudiantes rurales y urbanos para promover una educación inclusiva y equitativa.

Según Ripoll (2023) los problemas de comprensión de la lectura en Colombia se deben esencialmente a dos motivos: la desigualdad social y la falta de hábitos en el colegio u hogar. De acuerdo con los resultados de las pruebas ERCE del 2019, donde se analizan las capacidades para la lectura, los países de América Latina y el Caribe, Colombia no presentan ningún avance con respecto a los resultados de 2013. Se situaron por debajo del nivel mínimo en los grados tercero y sexto, incluso aumentando el número de estudiantes en el Nivel I, considerado como el más bajo,

en un 5,8% (UNESCO, 2023). Lo propio se puede hablar de las pruebas PISA (2022), en que participaron más de nueve mil estudiantes, donde en el área de lectura estuvieron por debajo de los resultados del 2018, de 412 a 409 puntos, y el promedio de la OCDE, 476 puntos, resultados a los que el presidente de la república asoció con la falta de productividad, riqueza, y al subdesarrollo (Arenales, 2024).

Con respecto a los problemas que enfrentan los colombianos en relación a los hábitos de lectura, el Ministerio de Educación Nacional confirma la existencia de dos realidades a tener en cuenta: la diversidad y la desigualdad. En cuanto a la primera, se refiere a la coexistencia de los diferentes tipos de lecturas, por ejemplo, la de los jóvenes frente a los adultos, la de las mujeres frente a los hombres, como la coexistencia de dos soportes, el físico y el digital (MEN, 2005). En cuanto a la segunda, Colombia registra los índices más desiguales en el continente, es decir, entre los ricos y los pobres. Es una desigualdad que se refleja en la vida política, social y cultural del país, lo que, en términos monetarios, se puede afirmar que el segundo no cuenta con la capacidad económica de construir cultura y adquirir conocimientos como el primero.

Según Echeverry y Díaz (2016) se vislumbra un panorama de la educación superior en Colombia enfrenta un reto crítico relacionado con las competencias comunicativas de sus nuevos integrantes. Además, los investigadores analizan la realidad de trece universidades del país, descubrieron que el 47% de los estudiantes de los primeros semestres presenta un rendimiento deficiente en comprensión lectora y redacción. Esta cifra revela una brecha significativa en la formación académica previa, pues evidencia que una gran parte de la población estudiantil ingresa a la universidad sin las herramientas necesarias para producir ensayos coherentes o aplicar correctamente las reglas de ortografía, habilidades que son pilares fundamentales para el éxito en cualquier disciplina profesional.

Esta carencia de competencias básicas no solo afecta el desempeño individual del alumno, sino que también obliga a las instituciones a replantear sus estrategias de nivelación. Al encontrarse con dificultades para procesar información y expresarla de forma escrita, los estudiantes ven limitado su pensamiento crítico y su capacidad de síntesis (Echeverry y Díaz, 2016). Por lo tanto, por un lado, es imperativo que las universidades fortalezcan sus programas de acompañamiento en lectoescritura, al entender que el dominio del lenguaje es más que una materia aislada y se convierte en el vehículo principal a través del cual se construye y se transmite el conocimiento especializado y, por el otro, fortalecer el proceso de la lectura en las etapas que anteceden a la

educación superior.

Con estos resultados, se puede hablar de lo preocupante que es el desarrollo de la lectura en los estudiantes de bajos recursos, a pesar de las estrategias constructivistas que se puedan fomentar en los aprendizajes en el país; peor aún, en las áreas rurales del país, tal es el caso del municipio de Arjona, ubicado en el departamento de Bolívar, Colombia, conformado por cuatro corregimientos: Gambote, Puerto Badel, Rocha y Sincerín. Es importante destacar que cada uno de ellos posee su propio establecimiento educativo oficial. En primer orden, tenemos la Institución Educativa de Gambote; la segunda es la Institución Educativa Técnica Agropecuaria y Acuícola de Puerto Badel; la tercera es la Institución Educativa Técnica Acuícola de Rocha; y en cuarto lugar, la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Sincerín.

Si se comparan los resultados de cada uno de los establecimientos educativos en las pruebas Saber 5º del cuatrienio 2014-2017, y se compara con la media del área rural de Arjona con la media de Colombia, es evidente la brecha existente entre las zonas rurales y urbanas del país, como se puede apreciar en la tabla 1.

Tabla 1

Evolución de la Brecha en Comprensión Lectora entre Áreas Rurales y el Promedio Nacional (2020-2023)

Año	Diferencia en Comprensión Lectora (puntos)	Descripción de la Brecha
2020	82	Gran disparidad entre estudiantes rurales y el promedio nacional, mostrando un rezago significativo en comprensión lectora.
2021	76	Reducción leve en la brecha, posiblemente debido a iniciativas en áreas rurales para mejorar la enseñanza de la lectura.
2022	60	Disminución de 16 puntos en comparación con el año anterior, indicando mejoras en las condiciones educativas rurales.
2023	52	Reducción acumulada de 30 puntos desde 2020, reflejando esfuerzos continuos por cerrar la brecha entre estudiantes rurales y urbanos.

Nota. Datos tomados de Brechas educativas en el campo colombiano: accesibilidad, permanencia y calidad en la educación rural, por Farfán Betancourt & Correal Romero (2025). Tabla elaborada por la autora.

La tabla refleja una tendencia a la disminución de la brecha en comprensión de la lectura entre Colombia a nivel nacional y las áreas rurales entre los años 2020-2023. Esta brecha se mide en puntos, y muestra la diferencia de rendimiento entre los estudiantes en zonas urbanas y rurales. Como puede observarse, en 2020, la diferencia entre los estudiantes rurales y el promedio nacional

fue de 82 puntos, lo que indica una disparidad significativa en la comprensión lectora (Farfán y Correal, 2025). Esta brecha representa que los estudiantes de zonas rurales estaban considerablemente rezagados en comparación con sus pares urbanos, lo cual afecta directamente su capacidad para competir en igualdad de condiciones en el sistema educativo.

En 2021, esta diferencia disminuyó a 76 puntos. Aunque la reducción no fue drástica, sí señala un pequeño avance en la disminución de la disparidad, lo que podría deberse a ciertas iniciativas implementadas en las áreas rurales para mejorar la enseñanza de la lectura. En 2022, la brecha se redujo aún más, alcanzando los 60 puntos (Farfán y Correal, 2025). Este descenso de 16 puntos, con respecto al año anterior, puede interpretarse como un indicador de mejoras continuas en las condiciones educativas de las zonas rurales, probablemente gracias a políticas públicas o programas específicos que abordaron la comprensión lectora en estas regiones. Asimismo, en 2023, la diferencia llegó a 52 puntos, lo que representa una disminución acumulada de 30 puntos desde 2014. Aunque sigue existiendo una brecha significativa, la tendencia a la baja sugiere que se han hecho esfuerzos constantes por reducir las desigualdades entre estudiantes rurales y urbanos.

Sin embargo, a pesar de estos avances, es crucial reconocer que la brecha sigue siendo considerable, lo que pone en evidencia que las políticas y programas implementados no han alcanzado un impacto uniforme en todas las regiones rurales. Las disparidades en el acceso a recursos educativos, la capacitación docente y la infraestructura escolar siguen siendo desafíos persistentes que requieren un enfoque más integral (Farfán y Correal, 2025). En este sentido, aunque los datos sugieren mejoras, estas siguen siendo parciales y en muchos casos, la calidad de la educación en las zonas rurales sigue estando por debajo de las expectativas de los estudiantes urbanos.

Para dar continuidad a los resultados, desde el punto de vista de los niveles de desempeño, entre Insuficiente, Mínimo, Satisfactorio y Avanzado, las diferencias son significativas, sobre todo cuando el grueso del área rural se concentra en los niveles Insuficiente y Mínimo, como se puede apreciar en la tabla 2.

Tabla 2

Promedio niveles de desempeño lector entre área rural de Arjona y Colombia

Nivel de Desempeño	Área Rural de Arjona (%)	Colombia (%)	Diferencia (%)
Insuficiente	65	40	25

Mínimo	42	32	10
Satisfactorio	-	-	10
Avanzado	-	-	0

Fuente: Ministerio de educación (2023)

Por lo tanto, son observables las brechas que existen en los niveles de desempeño entre el área rural de Arjona y Colombia, en Insuficiente 65% contra 40%, lo que indica que casi las dos terceras partes de los estudiantes del área rural no alcanzaron siquiera el nivel mínimo, en Mínimo 42% contra 32%, es decir, con una diferencia de 10 puntos, en Satisfactorio también 10 puntos, y en el Avanzado ni siquiera superaron en promedio 0%.

Existen múltiples causas que contribuyen a las deficiencias en la comprensión lectora. Freire (1979) menciona la "educación bancaria," un enfoque en el que el estudiante permanece en una posición pasiva, en la cual recibe conocimientos de manera unilateral sin participar activamente en su aprendizaje. Esta forma de enseñanza limita el desarrollo de habilidades críticas y analíticas en los estudiantes, ya que los convierte en simples receptores de información.

Por otro lado, Condemarín (2001) señala que ni los maestros ni los estudiantes cuentan con materiales de instrucción adecuados. Esta carencia de recursos no solo restringe las oportunidades de aprendizaje, sino que también impacta en la motivación y el interés de los alumnos, lo que afecta negativamente el proceso educativo, en un contexto donde los recursos son escasos, el aprendizaje se ve limitado a las posibilidades mínimas disponibles, ello impide un desarrollo pleno de las competencias lectoras.

Las estadísticas que recogen la información actual sobre el desarrollo de competencias referidas a la lectura en las aulas de los diferentes niveles educativos, como pudo observarse en párrafos anteriores, muestran una realidad similar a la señalada por los autores mencionados; situación que obliga a repensar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Habermas (1987) aporta otra dimensión, al subrayar que la lectura debería ir más allá del aula y convertirse en un medio de comunicación y acción social. La falta de este enfoque impide que los estudiantes usen la lectura como una herramienta para involucrarse activamente en la sociedad y desarrollar un pensamiento crítico sobre su entorno. Sin este sentido social y comunicativo, la comprensión de la lectura se reduce a una actividad técnica sin aplicación en la vida cotidiana.

Por otro lado, la Teoría Sociocultural de Vygotsky resalta que la baja escolarización de los padres o acudientes es un factor influyente en el aprendizaje de los niños. La falta de conocimientos de los padres sobre cómo apoyar el proceso educativo limita las oportunidades de los estudiantes para desarrollar una comprensión sólida y para adquirir habilidades lectoras de calidad. Al carecer de este apoyo en el hogar, los estudiantes enfrentan barreras adicionales en su desarrollo académico.

Finalmente, Jaloto y Primi (2021) destacan la influencia de factores sociales adversos como la marginación, los bajos ingresos y la baja escolaridad de los estudiantes que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos elementos crean un entorno desfavorable que afecta su rendimiento académico y sus habilidades lectoras, limitándoles el acceso a oportunidades educativas de calidad y perpetuando una brecha en el desarrollo de competencias claves para el logro del éxito académico y personal. Por lo tanto, es importante comprender la problemática desde todas sus aristas, con la finalidad de generar constructos teóricos para la enseñanza del proceso de lectura a partir del desarrollo de la comprensión en los estudiantes de primaria de las instituciones rurales del Municipio de Arjona-Bolívar.

Interrogantes del estudio

A la luz de las brechas identificadas en las pruebas ERCE y PISA, así como las disparidades en los niveles de desempeño entre el área rural de Arjona y el promedio nacional, surgieron interrogantes fundamentales que guiaron esta investigación.

Interrogante general del estudio

¿Cómo generar constructos teóricos para la enseñanza del proceso de lectura a partir del desarrollo de la comprensión en los estudiantes de primaria de las instituciones rurales del Municipio de Arjona-Bolívar?

Interrogantes específicas del estudio

¿Qué concepciones sobre el proceso de enseñanza de la lectura aplican los docentes de primaria de las instituciones rurales del Municipio de Arjona-Bolívar poseen los actores claves seleccionados?

¿Qué significado le otorgan los docentes a la enseñanza de la comprensión de la lectura, como proceso fundamental del aprendizaje de los estudiantes de primaria de las instituciones rurales del Municipio de Arjona-Bolívar?

¿Qué elementos pueden configurar una aproximación teórica del proceso de lectura que emerja de la interpretación de los significados otorgados por los docentes a la enseñanza de la comprensión de la lectura?

Propósitos de la investigación

Los propósitos de esta tesis doctoral buscan trascender el modelo de "educación bancaria" hacia una propuesta de lectura crítica que reconozca la identidad agraria y los saberes previos del estudiante, permitiéndole alcanzar niveles de desempeño satisfactorios y avanzados que aminoren la brecha respecto al promedio nacional. Asimismo, el estudio se propone fundamentar una mediación docente que mitigue el impacto de las barreras estructurales y socioeconómicas, para posicionar la alfabetización funcional como el motor del desarrollo holístico y el puente indispensable para la integración plena de los jóvenes de comunidades rurales en la sociedad del conocimiento y se detallan a continuación:

Propósito general:

Generar constructos teóricos para la enseñanza del proceso de lectura a partir del desarrollo de la comprensión en los estudiantes de primaria de las instituciones rurales del Municipio de Arjona- Bolívar.

Propósitos específicos:

Develar las concepciones de los actores claves sobre el proceso de enseñanza de la lectura de los docentes de primaria de las instituciones rurales del Municipio de Arjona- Bolívar.

Interpretar el significado otorgado por los docentes a la enseñanza de la comprensión de la lectura como proceso fundamental del aprendizaje de la lectura en los estudiantes de primaria de las instituciones rurales del Municipio de Arjona-Bolívar.

Configurar los elementos para una aproximación teórica del proceso de lectura derivada de la interpretación de los significados otorgados por los docentes a la enseñanza de la comprensión de la lectura como proceso fundamental del aprendizaje de la lectura en los estudiantes de primaria de las instituciones rurales del Municipio de Arjona-Bolívar

Relevancia e Importancia de la investigación

La presente tesis doctoral concibió la enseñanza de la lectura y su comprensión desde una dimensión ontológica, enmarcada en la visión del ser humano como un ente en constante búsqueda de significado. En este sentido, se sostuvo que leer no es solo un ejercicio mecánico de decodificación de símbolos, sino también un acto trascendental que refleja la capacidad intrínseca del sujeto para atribuir sentido a su realidad. Como señaló Smith (1997), el aprendizaje de la lectura debe ser un proceso con sentido, en el cual el lector además responde a estímulos, busca activamente comprender su entorno. Esta perspectiva fue respaldada por autores como Andricaín et al. (1997), quienes plantearon la lectura como una "puerta" abierta al mundo, y Goodman (1995), quien defendió la visión del lenguaje integral como un proceso de construcción de significado. Asimismo, se reconoció que este proceso supera los aspectos cognitivos, puesto que involucra una regulación emocional fundamental para el éxito del estudiante (Cattaneo, 2022).

En el ámbito axiológico, esta investigación se orientó hacia el fomento de valores superiores como la empatía y la autonomía intelectual. Al promover una enseñanza que trascendió la interpretación literal, se buscó que los estudiantes desarrollaran una actitud crítica frente al discurso escrito. En esta línea, Cassany (2006, 2012) sostiene que la lectura crítica resulta imperativa para que el individuo logre identificar las ideologías y los propósitos subyacentes en los textos, especialmente en la era de la información digital. Este enfoque axiológico se nutrió de la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987), quien subrayó la importancia de la racionalidad y el diálogo en la formación de ciudadanos capaces de respetar la diversidad de opiniones y fomentar la tolerancia.

Desde un enfoque epistémico, la tesis exploró la relación dialógica entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Se partió de la premisa de que la comprensión es mucho más que un proceso pasivo, puesto que se entiende como una interacción en la cual el lector construye significados únicos a partir de sus esquemas previos (Condemarín, 2001). Vygotsky (1978) reforzó esta postura al plantear que los procesos psicológicos superiores se desarrollan mediante la interacción social y el uso de herramientas culturales. Bajo este paradigma, la enseñanza de la lengua debe ser entendida como un proceso didáctico dinámico y no como una mera transmisión de reglas (Cassany, Luna & Sanz, 1994; Martínez Ezquerro, 2013). Esta investigación doctoral aportó a la comprensión de cómo se produjo este proceso cognitivo y cómo fue posible optimizarlo

mediante la práctica reflexiva en el aula (Perrenoud, 2007).

Resulta imperativo destacar que este estudio adquirió un valor significativo en el área rural del municipio de Arjona, Bolívar. Actualmente, Colombia enfrenta desafíos monumentales en calidad educativa; según informes recientes, los bachilleres del país "se rajaron" nuevamente en las pruebas PISA 2022, manteniendo niveles de desempeño por debajo del promedio de la OCDE en competencia lectora (Arenales, 2024; Sánchez, 2023; Ripoll, 2023). Esta crisis de resultados subraya la urgencia de fortalecer las bases en la educación primaria, pues como indicó Ferreiro (1998), la alfabetización es un proceso continuo que requiere cimientos sólidos desde la infancia para evitar el fracaso escolar futuro. En este contexto rural, el papel de la familia y la escuela como agentes de animación lectora resultan determinantes para cerrar las brechas de aprendizaje (Beltrán & Téllez, 2003).

La tesis doctoral se fundamentó legalmente en la Constitución Política de Colombia (1991) y la Ley 115 de 1994, así como en políticas públicas como el Plan Nacional de Lectura y Escritura "Leer es mi Cuento" (Ministerio de Cultura, 2022) y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2006). Sin embargo, es importante destacar que, en la ruralidad de Arjona, estas políticas enfrentaron barreras específicas de accesibilidad y permanencia (Farfán & Correal, 2025). Por ello, se justifica la necesidad de generar, a través de este trabajo doctoral, constructos teóricos que reconozcan las particularidades del contexto rural (Porto Hoyos, 2024), poder integrar elementos como la neurodidáctica (Mantilla, 2025) y el uso de herramientas tecnológicas adaptadas a la región (Flores Muñoz, 2021; Pérez, 2022).

Desde una visión teleológica, se pretendió contribuir al desarrollo educativo y cultural de la región de Bolívar al contribuir, a partir de estas ideas, con constructos que ayuden a mejorar la capacidad lectora. En ese sentido, se abrió un abanico de posibilidades para la participación social y la liberación del individuo. Pérez (2022) afirmó que "la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra" (p. 105), esta cita sugiere que el fortalecimiento de la competencia lectora en los niños de Arjona fue, en última instancia, un acto de crecimiento personal y fortalecimiento del tejido social (Faria Colmenares, 2023). El desarrollo del pensamiento crítico se constituye, así, en el fin último de la educación (Mackay et al., 2018; Brito, 2020).

Metodológicamente, la tesis doctoral se apoyó en un enfoque cualitativo a partir de un modelo fenomenológico. Este enfoque considera al conocimiento como una construcción social y cultural (Creswell, 2013; Guba & Lincoln, 1994). A través del análisis fenomenológico

interpretativo (Smith et al, 2009) y seguir lo indicado en los principios de Moustakas (1994) y Finlay (2012), el objetivo final fue generar conocimientos aplicables que contribuyan a mejorar las prácticas pedagógicas actuales. La meta fue transitar de una enseñanza instrumental hacia una que considere la "experiencia vivida" del estudiante rural en su proceso de hacerse lector (Van Manen, 2016).

MOMENTO II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSION DE LA LECTURA

Antecedentes de la investigación

La comprensión lectora no constituye simplemente una habilidad mecánica de decodificación, sino que se erige como un eje epistémico fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el marco de la presente investigación doctoral, se asume como el componente esencial para la justicia social, capaz de cerrar brechas educativas históricas y potenciar el desempeño académico integral. El abordaje de los fundamentos teóricos y el rastreo de los antecedentes, tanto en el plano nacional como internacional, no responde a una mera revisión bibliográfica; representa, más bien, un mapeo crítico de las prácticas pedagógicas, los nudos problemáticos y las innovaciones estratégicas que han configurado el campo de la lectura en diversos ecosistemas educativos.

Este análisis exhaustivo es imperativo para cimentar las bases conceptuales que sustentan el estudio, permitiendo una visión holística sobre cómo los hallazgos previos pueden dialogar con la singularidad del contexto investigativo. En este sentido, la investigación se sitúa en la realidad rural del municipio de Arjona, Bolívar, un territorio cuyas particularidades socioculturales demandan un enfoque pedagógico que trascienda los modelos tradicionales urbanocéntrico.

La revisión que se presenta a continuación busca mostrar los aportes de diversos autores y experiencias investigativas para nutrir el propósito central de esta tesis: la generación de constructos teóricos que den respuesta a la enseñanza de la lectura desde y para la ruralidad. Así, las siguientes secciones desglosan los hitos investigativos que respaldan la lectura se entiende como algo más que una competencia curricular, ya que es considerada como una herramienta de emancipación y desarrollo humano integral para los estudiantes de primaria en el contexto bolivarense

Antecedentes Internacionales

Dentro de los estudios previos internacionales el primero que se presenta es la tesis doctoral realizada por Flores (2021) titulada M-learning y desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de tercero de Primaria: el caso de una escuela de área rural en Guatemala, presentada en la Universidad de Deusto, España, se propuso como objetivo analizar la incidencia del uso de dispositivos móviles, M-learning, en el fortalecimiento de la comprensión lectora en niños de contextos rurales.

La metodología que sirvió de apoyo a esta investigación se fundamentó en un enfoque cuantitativo, con un diseño cuasi-experimental de alcance explicativo. Para recoger la información, se aplicaron pruebas estandarizadas de lectura, pretest y postest, a un grupo control y a un grupo experimental, este último con la intervención de aplicaciones educativas móviles; posteriormente, se procedió al análisis estadístico de los datos obtenidos para medir el impacto de la variable tecnológica.

Los resultados obtenidos permiten reconocer que la integración estratégica de dispositivos móviles en el aula rural podría mejorar significativamente los niveles de comprensión literal e inferencial de los estudiantes. Es por ello importante que la educación primaria considere las herramientas digitales no solo como accesorios, sino como mediadores pedagógicos que aumentan la motivación y el acceso a recursos variados. En ese sentido, el uso de aplicaciones adaptadas al contexto puede reducir la brecha educativa en sectores vulnerables.

Las ideas recogidas en esta investigación se convierten en un gran aporte para la presente tesis doctoral debido a que demuestra la viabilidad técnica y pedagógica de implementar recursos tecnológicos en entornos con limitaciones de infraestructura. El trabajo resalta que la mediación digital, cuando está bien orientada, potencia las habilidades cognitivas del estudiante, lo cual permite que la lectura sea un proceso dinámico y atractivo que trasciende el formato impreso tradicional.

Desde otra perspectiva, en la tesis titulada Regulación emocional y comprensión lectora en estudiantes de secundaria, desarrollada por Cattaneo (2022) en la Pontificia Universidad Católica Argentina, se analizó la relación entre la regulación emocional y la comprensión lectora en estudiantes de secundaria en Mendoza. A nivel metodológico este estudio utilizó un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo-correlacional para evaluar estas variables en un contexto

educativo. Se seleccionó una muestra conformada por 130 alumnos: 74 mujeres y 56 varones quienes asistían a una escuela secundaria de gestión privada. La información se obtuvo de la aplicación del Test Leer para Comprender II (TLC II que permitió medir los niveles de comprensión lectora (CL). La regulación emocional se conoció a partir de la administración del Cuestionario de Regulación Emocional (EQR) de Gross & John (2003). Para el procesamiento de la información se utilizó el programa SPSS 15.0.

Los hallazgos indicaron que los estudiantes presentaban niveles bajos de comprensión lectora y niveles medios de regulación emocional. No obstante, no se encontró una correlación estadísticamente significativa entre ambas variables. A pesar de ello, el estudio subraya la importancia de abordar la regulación emocional y la comprensión lectora de manera conjunta para mejorar tanto el desempeño académico como el bienestar emocional de los estudiantes.

Este antecedente es relevante para el estudio de la comprensión lectora en contextos educativos rurales, ya que resalta la influencia de factores emocionales en el aprendizaje. Además, aporta un marco teórico y metodológico que puede servir como referencia para explorar estas relaciones en diferentes contextos educativos, incluyendo las zonas rurales en que se contextualiza la presente investigación.

La tesis doctoral de Delgado (2022) en la Universidad de Murcia (España). La investigación se titula Motivación, Interés y Placer Lector en Educación Infantil. La autora se estableció como objetivo principal analizar los hábitos de lectura en estudiantes de educación infantil, y de cierre la forma como se les puede motivar a través de un programa de intervención. El diseño metodológico, con enfoque cuantitativo, incluyó un estudio cuasi experimental no controlado mediante el registro observacional en el cual se valió de varios instrumentos, uno en el que evaluaba las características sociodemográficas de 326 estudiantes de segundo ciclo de educación infantil de la región de Murcia, España, cuyas edades oscilaban entre los cuatro y seis años, como género y edad, y los otros donde evaluaba habilidades lectoras como actitud, motivación y placer.

El estudio contó con un pretest para el diagnóstico, cinco talleres de lecturas para el desarrollo de las actividades y un postest para la evaluación, cuyos resultados ayudaron a diseñar el programa de intervención, el cual fue aplicado a otros 120 estudiantes del segundo ciclo de educación infantil con el apoyo de 20 tutores y 10 directivos. Concluye la autora la importancia de

extender este tipo de prácticas para el desarrollo de hábitos de lectura desde la educación inicial, como complementarlas con otras áreas como catedra de paz.

Esta investigación se vincula con la presente tesis doctoral por proponerse generar una respuesta significativa en relación a la mejora de los procesos de enseñanza de la lectura. Al tomar en cuenta estos aspectos, el antecedente aporta elementos que fundamentan la importancia de explorar cómo las prácticas pedagógicas influyen en la comprensión lectora en contextos rurales, como el de Arjona; por lo que hace necesario comprender la problemática desde el discurso de los actores locales con la finalidad de ofrecer ideas que permitan mejorar el proceso de comprensión de la lectura.

Por otro lado, Faria (2023) en la tesis doctoral titulada Constructos teóricos de la compresión lectora desde la perspectiva de la pedagogía liberadora de Freire en educación básica primaria, presentada en la Universidad Experimental Libertador, Venezuela, se propuso como objetivo Generar constructos teóricos acerca de la comprensión lectora desde la perspectiva de la pedagogía liberadora de Freire en el nivel de educación básica primaria.

La metodología que sirvió de apoyo a esta investigación se fundamentó en el enfoque cualitativo, basado en el paradigma interpretativo, sustentado en el método fenomenológico. Para recoger la información fue aplicada una entrevista para conocer la perspectiva de los sujetos clave acerca de la forma como se desarrolla la enseñanza de la comprensión de la lectura; luego se procedió a la codificación y triangulación de los resultados.

Los resultados obtenidos permitieron reconocer que el abordaje de los procesos educativos relacionados con la comprensión de la lectura a partir de la concepción de la pedagogía liberadora puede influir en el manejo de la didáctica. Es por ello importante que la educación primaria en Colombia se articule con elementos teóricos que le permitan generar nuevos espacios para el aprendizaje. En ese sentido, enfocar las clases de lenguaje en criterios sustentados por la pedagogía liberadora podrían contribuir al desarrollo de nuevas experiencias donde los estudiantes son los constructores de sus propios aprendizajes y los proyectan a través de una visión transformadora.

Las ideas recogidas en esta investigación se convierten en un gran aporte para el presente estudio debido a que se le dan gran relevancia al desarrollo integral del estudiante, el cual tiene como fundamento el aprendizaje de la comprensión de la lectura como un medio sin el cual será difícil alcanzar el desarrollo personal e integral. Se parte de ese fomento de la práctica de lectura

del individuo a partir de un proceso de comprensión que le llevará progresivamente a ser un lector crítico, capaz de defender sus criterios y hacer aportes a la sociedad desde sus análisis y reflexiones.

Antecedentes Nacionales

Varela (2021) desarrolló un estudio titulado Prácticas pedagógicas en lectura, escritura y ciudadanía, enfocado en las prácticas pedagógicas de los docentes en lectura, escritura y ciudadanía en los grados primero, segundo y tercero de las instituciones educativas Santa Teresita y Manuel A. Bonilla del municipio de La Victoria, Valle. Corresponde a una tesis doctoral desarrollada en la universidad de Cartagena, Colombia. Este análisis se realizó a través de un diseño de estudio de caso en cada institución seleccionada, utilizando como herramientas la entrevista en profundidad, la observación participativa, diarios de campo, análisis documental y grupos focales. Los datos obtenidos fueron procesados mediante el software ATLAS.ti, lo que permitió la triangulación de los resultados en categorías como planeación, gestión del aula y prácticas pedagógicas en lectura y escritura.

El estudio concluye que es fundamental que los docentes transformen sus prácticas pedagógicas en lectura, escritura y ciudadanía, con base en los referentes de calidad educativa en el país. Además, se resalta la necesidad de que los docentes se actualicen constantemente en conocimientos relacionados con el lenguaje y la ciudadanía, pues esto incide directamente en la calidad educativa que reciben los estudiantes en contextos rurales.

Este antecedente se vincula con la presente tesis doctoral debido a su enfoque en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en contextos rurales y en la importancia de la actualización docente como medio para potenciar la calidad educativa. Los hallazgos de Varela aportan una perspectiva relevante al subrayar la influencia de la planeación y la gestión del aula en el desarrollo de competencias lectoras, un aspecto clave en el análisis de la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria de las zonas rurales de Arjona. Por tanto, este estudio refuerza la necesidad de explorar estrategias pedagógicas innovadoras que respondan a las particularidades del contexto rural y que favorezcan el aprendizaje significativo de los estudiantes.

En este mismo orden de ideas, se presenta la tesis doctoral de Pérez (2022) en la Universidad UNINORTE, Colombia, titulada Ambientes de Aprendizaje Enriquecidos con TIC para la Comprensión Lectora en Educación Básica Secundaria La investigadora se propuso como

objetivo desarrollar una propuesta metodológica para el diseño de ambientes de aprendizaje enriquecidos con TIC para favorecer la comprensión lectora en estudiantes de secundaria.

El diseño metodológico aplicado es mixto, inspirado en las teorías pospositivista y constructivista. En la fase cuantitativa, trabajó con una muestra de 7.738 escuelas que aplicaron las pruebas Saber 9º en 2015, 2016 y 2017. Posteriormente, diseñó una entrevista sobre el nivel de Madurez TIC en la que participaron 10 escuelas del departamento de Atlántico. En la fase cualitativa, seleccionó una de las diez escuelas que utilizó para el diagnóstico de Madurez TIC, donde aplicó un plan de formación educativa para el fortalecimiento de las competencias lectoras y TIC, desde transición al grado undécimo, con una muestra de 880 estudiantes y 36 docentes en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, informática y técnicas.

Los resultados, de acuerdo con el objetivo principal, confirman la hipótesis de que los ambientes de aprendizaje enriquecidos con TIC sí apoya el desarrollo de competencias lectoras y TIC en los estudiantes de la básica secundaria.

Es importante destacar que, esta investigación aporta un enfoque innovador al demostrar como los ambientes de aprendizaje enriquecidos con tecnologías TIC pueden mejorar las competencias lectoras en estudiantes de secundaria. Este hallazgo es de particular relevancia para mi estudio, ya que plantea la posibilidad de integrar tecnologías en la enseñanza de la lectura, incluso en contextos rurales. Aunque mi investigación se centra en estudiantes de primaria en zonas rurales, la evidencia de Pérez sobre el impacto positivo de las TIC en el desarrollo de competencias lectoras me permitió considerar el potencial de adaptar herramientas tecnológicas asequibles o accesibles en estos entornos. Además, su enfoque metodológico mixto me proporcionó una guía valiosa para integrar tanto métodos cuantitativos como cualitativos, lo cual enriquecería el análisis de los resultados en mi propio estudio.

En este mismo orden de ideas, Porto (2024) en su tesis doctoral titulada Constructos teóricos sobre la enseñanza de la lectura a partir de experiencias y conocimientos compartidos por docentes y padres de estudiantes de educación básica primaria de Planeta Rica, Colombia, presentada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela, se propuso como objetivo generar un cuerpo de constructos teóricos que expliquen la enseñanza de la lectura integrando las vivencias de la comunidad educativa.

La metodología que sirvió de apoyo a esta investigación se fundamentó en el enfoque cualitativo, bajo el paradigma interpretativo y el método fenomenológico. Para recoger la información, se emplearon entrevistas en profundidad aplicadas a docentes y padres de familia, lo que permitió capturar las subjetividades sobre el proceso lector; luego se procedió a la categorización, contrastación y triangulación de los hallazgos para la generación de la teoría.

Los resultados obtenidos permitieron reconocer que la enseñanza de la lectura trasciende el aula y debe ser entendida como un proceso compartido entre la escuela y el hogar. Es por ello importante que las estrategias pedagógicas en Planeta Rica se articulen con el contexto sociocultural de las familias para que el aprendizaje sea significativo. En ese sentido, la colaboración activa de los padres no solo refuerza la mecánica de la lectura, sino que dota de propósito y afectividad al acto de leer.

Las ideas recogidas en esta investigación se convierten en un gran aporte para el presente estudio debido a que subrayan la importancia del entorno familiar en el éxito académico. Se destaca que la lectura no es una tarea aislada del docente, sino un fenómeno social donde la participación de los cuidadores es fundamental para consolidar hábitos lectores sólidos y una comprensión crítica desde los primeros años de escolaridad.

Asimismo, Mantilla (2025) en la tesis doctoral titulada La enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales desde los aportes de la neurodidáctica, presentada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela, se planteó como objetivo proponer un modelo pedagógico basado en la neurodidáctica para optimizar la comprensión lectora en estudiantes de zonas rurales.

La metodología que sirvió de apoyo a esta investigación se fundamentó en un enfoque cualitativo-introspectivo, utilizando el método de la investigación-acción para observar la respuesta de los estudiantes ante estímulos específicos. Para recoger la información, se realizaron diarios de campo y observaciones directas sobre los procesos cognitivos de los niños; posteriormente, se analizaron los datos bajo la luz de las neurociencias para identificar cómo el cerebro procesa la información en entornos de baja densidad de recursos.

Los resultados obtenidos permitieron reconocer que aplicar principios neurodidácticos, como la gestión de las emociones y la atención, mejora sustancialmente la capacidad de retención y análisis en los lectores. Es por ello importante que el docente rural adapte sus métodos a la forma

en que el cerebro aprende, utilizando el juego y la curiosidad como motores del aprendizaje. En ese sentido, la comprensión lectora se fortalece cuando se vincula con experiencias sensoriales y un ambiente de seguridad emocional.

Las ideas recogidas en esta investigación se convierten en un gran aporte para el presente estudio debido a que ofrecen una perspectiva científica y humana sobre el aprendizaje. El trabajo resalta que las limitaciones geográficas del sector rural pueden ser superadas mediante estrategias que respeten los ritmos biológicos y cognitivos del estudiante, promoviendo una educación más inclusiva y efectiva.

En resumen, estas investigaciones aportan enfoques metodológicos y estratégicos que contribuyeron a la profundización de este proyecto actual. Me permiten explorar diferentes vías para mejorar la comprensión de la lectura en estudiantes rurales, a la vez que me proporcionan una sólida base teórica para justificar la importancia de desarrollar intervenciones educativas más integrales y tecnológicamente enriquecidas.

Referentes teóricos de la investigación

Para la construcción de los referentes teóricos de esta investigación, se asume una perspectiva socio-constructivista y crítica, fundamentada en la premisa de que la lectura es un proceso de interacción social y construcción de significados, más allá de la simple decodificación. Siguiendo a Vygotsky (1978) y Ferreiro (1998), se reconoce que el aprendizaje de la lengua escrita está mediado por el entorno cultural, lo cual se complementa con la visión de Freire (1979, 2004), quien plantea la lectura como un acto de liberación y comprensión de la realidad ("leer el mundo"). En este sentido, el marco teórico integra las estrategias de comprensión propuestas por Solé (1992) y la lectura crítica de Cassany (2006), lo que permite abordar el proceso lector en la educación primaria no solo como una competencia cognitiva, sino como una herramienta de participación ciudadana y pensamiento crítico, esencial para cerrar las brechas identificadas en los resultados de las pruebas PISA y ERCE (UNESCO, 2023; OCDE, 2024). Esta sección permite identificar los aportes de las teorías que permiten comprender las vivencias pedagógicas en el contexto rural de Arjona, Bolívar.

Teoría sociocultural de Vygotsky

Dentro de esta tesis doctoral se asume como eje epistemológico la propuesta teórica Lev

Vygotsky, la cual ofrece un marco robusto para comprender la lectura no como una habilidad técnica aislada, sino como una práctica social y culturalmente mediada. Desde esta perspectiva, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, entre ellas la lectura comprensiva, no surge espontáneamente en el niño, sino que tiene su génesis en las interacciones sociales. Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica, convirtiéndose en un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean. Por tanto, situar la enseñanza de la lectura en básica primaria bajo este enfoque implica reconocer que el aula es un espacio de interacción social donde se negocian significados, validando la premisa de la tesis sobre la importancia del contexto educativo.

Fundamental para este estudio es la Ley Genética General del Desarrollo Cultural, propuesta por Vygotsky, establece que toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero a nivel social y luego a nivel individual (Vygotsky, 1995). En el contexto de la educación básica primaria, esto significa que la comprensión lectora se construye inicialmente a través de la interacción guiada entre el docente y el estudiante. La lectura, antes de ser una herramienta de pensamiento interno y autónomo, debe ser una actividad compartida y regulada externamente. Esta transición dialéctica justifica la intervención pedagógica propuesta en esta tesis, da cuenta que la enseñanza es el motor que impulsa la internalización de las estrategias de comprensión.

Asimismo, la teoría vygotskiana resalta el papel del lenguaje escrito como una herramienta de mediación semiótica que transforma la estructura cognitiva del sujeto. A diferencia del lenguaje oral, que suele ser dialógico y situacional, el lenguaje escrito exige un nivel de abstracción y descontextualización que obliga al estudiante de primaria a operar conscientemente con las palabras y sus significados (Vygotsky, 1993). Al aprender a leer, el niño no solo decodifica signos, sino que adquiere una herramienta cultural que reestructura su pensamiento verbal. Por ende, el desarrollo de la comprensión lectora no es simplemente la agregación de vocabulario, sino una reconfiguración cualitativa de la mente del estudiante, permitiéndole regular sus propios procesos mentales a través del texto.

En consonancia con la propuesta de intervención docente de esta tesis, el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) se erige como una categoría central. La ZDP se define como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado bajo la guía de

un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1978). En la enseñanza de la lectura, esto implica que el docente no debe limitarse a evaluar lo que el niño ya sabe leer, sino que debe intervenir activamente en el espacio potencial donde se gesta la comprensión profunda. La enseñanza eficaz de la lectura es aquella que reta al estudiante, jalando su cognición hacia niveles superiores de inferencia y análisis textual.

La relación intrínseca entre pensamiento y lenguaje es otro pilar que sustenta el análisis de la comprensión lectora. Vygotsky (1993) argumenta que el pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas. La comprensión lectora, por tanto, es un proceso dinámico de construcción de sentido donde el pensamiento se materializa y completa en la palabra escrita. En los estudiantes de básica primaria, las dificultades en la comprensión a menudo no radican en la percepción visual, sino en la inmadurez de los procesos de pensamiento verbal necesarios para sintetizar y abstraer la información. Esta tesis aborda dicha problemática entendiendo que enseñar a leer es, en esencia, enseñar a pensar mediado por el texto.

Para comprender la especificidad de la lectura en el entorno de básica primaria, es vital acudir a Baquero (1996), quien, interpretando la obra vygotskiana, advierte sobre el carácter artificial de los procesos escolares. Baquero sostiene que el desarrollo de los procesos psicológicos superiores avanzados, como la lectura experta, requiere de situaciones de enseñanza intencionales y sistemáticas, pues no son una continuación natural del desarrollo biológico. Según Baquero (1996), "el buen aprendizaje es aquel que precede al desarrollo" (p. 139), convirtiendo a la escuela en un contexto político y cultural que produce desarrollo subjetivo. Esta cita valida la hipótesis central de la tesis: la enseñanza explícita de la lectura no solo acompaña, sino que crea las condiciones de posibilidad para la comprensión lectora, estableciendo que el aprendizaje escolar es el determinante principal del desarrollo intelectual del niño.

Enfoque crítico de la lectura de Freire

La perspectiva pedagógica de Paulo Freire para resignificar la enseñanza de la lectura en la educación básica primaria se asume como una tercera teoría de esta tesis doctoral. Desde este enfoque, la lectura deja de concebirse como una mera técnica de decodificación grafofonética para entenderse como un acto de conocimiento y una lectura de la realidad. Freire (1979) crítica vehementemente la visión mecanicista de la alfabetización, argumentando que enseñar a leer no es simplemente transferir la habilidad de pronunciar palabras, sino desarrollar la capacidad crítica

para comprender el contexto en el que se vive. Para esta tesis, dicha premisa es fundamental, pues establece que el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de primaria requiere trascender la literalidad del texto para conectar los saberes escolares con la experiencia vital del educando.

Un pilar teórico ineludible en esta tesis doctoral es la relación dialéctica propuesta por Freire entre la lectura del mundo y la lectura de la palabra. Según Freire (1983), la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra, lo que implica que el estudiante de primaria llega al aula con un bagaje de experiencias y conocimientos previos que constituyen su primer texto. La enseñanza de la lectura, por tanto, no puede ignorar este sustrato cultural; al contrario, debe partir de él. Si la escuela impone una lectura de la palabra desvinculada de la lectura del mundo del niño, se obstaculiza la verdadera comprensión, reduciendo el acto lector a una repetición alienante de sonidos sin sentido, factor que esta investigación identifica como una de las causas del bajo desempeño lector.

En coherencia con lo anterior, se rechaza el modelo de la educación bancaria, uno de los conceptos más relevantes de Freire, para la enseñanza de la lectura, caracterizada por la narración unidireccional del docente y la pasividad receptiva del estudiante. Freire (1979) advierte que, en este modelo, el educador deposita contenidos en la mente del alumno, inhibiendo su creatividad y su capacidad de inquirir. En el contexto de la comprensión lectora, el enfoque bancario se manifiesta en prácticas donde se exige al niño memorizar significados preestablecidos en lugar de construirlos. La propuesta de esta tesis, en contraposición, aboga por una educación problematizadora, donde el texto se convierte en un objeto de cognición compartido entre docente y estudiante, promoviendo una comprensión activa y profunda.

La categoría de dialogicidad emerge entonces como un elemento metodológico central para el desarrollo de la comprensión lectora en básica primaria. Para Freire (1997), enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción. El diálogo es la herramienta pedagógica que permite este proceso, transformando el aula en un espacio de intercambio horizontal. Al aplicar esto a la lectura, se postula que la comprensión no es un acto solitario, sino un proceso social que se enriquece en la discusión, la pregunta y el debate sobre lo leído. El maestro no impone la interpretación correcta, sino que guía al estudiante para que, a través del diálogo, descubra la estructura y el sentido profundo del texto.

Asimismo, la teoría freireana aporta una visión de la alfabetización como acto de creación y no de consumo. Freire y Macedo (1989) sostienen que los estudiantes deben asumir el rol de

sujetos en el proceso de aprendizaje, no de objetos. En la enseñanza de la lectura, esto significa empoderar al niño para que se asuma como un re-creador del texto. Comprender, bajo esta luz, implica una reescritura interna de lo leído; el estudiante de primaria que comprende es aquel que puede decir su propia palabra acerca de lo que leyó. Esta tesis defiende que las estrategias de enseñanza deben orientarse a fomentar esta agencia intelectual, permitiendo que el niño transite de una curiosidad ingenua a una curiosidad epistemológica.

Por tanto, fundamentar esta tesis en Paulo Freire implica asumir que la enseñanza de la lectura tiene una teleología clara: la formación de ciudadanos críticos desde la infancia. La comprensión lectora es la llave para la participación plena en la sociedad letrada y democrática. Como señala Freire (1997) en su Pedagogía de la Autonomía, la enseñanza exige respeto a los saberes de los educandos y, simultáneamente, rigor metódico. Por consiguiente, esta investigación concluye que mejorar la enseñanza de la lectura en básica primaria es un imperativo ético y pedagógico; no se trata solo de mejorar indicadores académicos, sino de dotar a los estudiantes de las herramientas intelectuales necesarias para leer, comprender y transformar su realidad.

La teoría de los esquemas

La Teoría de los Esquemas encuentra sus principales exponentes en Anderson y Pearson (1984), quienes establecen que la lectura no debe entenderse como una simple recepción pasiva de datos, sino como un acto fundamentalmente constructivo donde la comprensión ocurre al anclar la nueva información en estructuras de conocimiento preexistentes. Esta visión estructural es complementada por Rumelhart (1980), quien define a los esquemas como los auténticos bloques de construcción de la cognición, describiéndolos como unidades de conocimiento interconectadas que, al activarse, permiten al lector asimilar los datos textuales dentro de una lógica ya presente en su memoria, validando así la interacción dinámica propuesta por los autores principales.

Cómo sugiere la propuesta de Anderson y Pearson (1984), el éxito de la comprensión radica en la capacidad del lector para seleccionar el esquema mental apropiado que encaje con las pistas proporcionadas por el autor. Según estos investigadores, si el esquema seleccionado es incorrecto o si el lector carece de uno pertinente, la comprensión se verá seriamente obstaculizada, independientemente de la destreza que posea el sujeto para decodificar las palabras individuales. Para que este anclaje sea efectivo, Condemarín (2001) señala que las estructuras deben adaptarse a la tipología textual, pues cada género, ya sea narrativo o expositivo, activa marcos cognitivos

distintos, como tramas de personajes o relaciones de causalidad.

Dentro de esta organización mental, Carrell (1984) expande los conceptos de base distinguiendo entre el esquema de contenido, referido al conocimiento del tema, y el esquema formal, que alude a la estructura retórica del texto. La autora sostiene que la familiaridad con la forma es tan crucial como el conocimiento del tema, ya que reconocer la organización de un escrito permite anticipar ideas y mejorar la eficiencia lectora. Sin embargo, para alcanzar una comprensión profunda, Solé (1992) enfatiza que es imperativo monitorear este proceso mediante estrategias antes, durante y después de la lectura, lo cual permite transformar la información literal en conocimiento significativo e inferencial.

El dominio y la flexibilidad de estas estructuras mentales son lo que define la competencia lectora superior. Rumelhart (1980) indica que el aprendizaje se consolida cuando los esquemas se modifican o se crean nuevos para acomodar experiencias desconocidas, pero son Anderson y Pearson (1984) quienes concluyen que esta gestión efectiva de los esquemas es el rasgo distintivo que separa a un lector experto de uno principiante. Gracias a ello, el lector experto no solo procesa datos, sino que logra sintetizar grandes volúmenes de información y evaluar la validez de los argumentos de manera reflexiva y autónoma.

Referentes conceptuales de la investigación

La lectura

La lectura es una actividad inherente al ser humano que trasciende la simple percepción visual, dentro de esta revisión teórica se precisa la lectura como el acto que impulsa el desarrollo cognitivo del individuo y le brinda la posibilidad de adquirir, profundizar y multiplicar sus conocimientos. La concepción tradicional la ha definido como la acción de reconocer grafías para su posterior comprensión (Martínez, 2013), desde la ciencia pedagógica moderna exige una mirada más profunda. Leer es más que un proceso de recepción pasiva, sino una interacción de interpretación psicolingüística donde el lector combina sus conocimientos previos con los nuevos para de este modo reconstruir un mensaje (Goodman, 1995). En este sentido, Smith (1997) sostiene que la lectura consiste esencialmente en "dar sentido" al texto, sugiriendo que la información no visual, es decir, lo que el lector ya sabe es incluso más determinante que la información visual que la encuentra sobre las páginas del texto.

Bajo esta perspectiva, la lectura se concibe como una interacción sistemática y de gran complejidad donde no es suficiente reconocer las letras, sino que se precisa una interrelación permanente entre el lector, el texto y el contexto, donde el lector se fija objetivos y despliega estrategias para dar significado a lo escrito (Solé, 1992). Esta construcción de significados está fundamentada en las estructuras mentales previas del sujeto actúan como el andamiaje necesario para asimilar la nueva información (Condemarín, 2001). Así, la lectura deja de ser un fin en sí mismo para convertirse en una herramienta de aprendizaje estratégico y fijación de metas.

En la era contemporánea, esta capacidad crítica es vital. Leer hoy implica leer más allá de las líneas donde se ordenan las grafías (Cassany, 2006), el proceso de comprensión de la lectura permite identificar la carga semántica de carácter ideológico, persuasivo y la intención oculta en el enunciado que construye el discurso. En un entorno sobre estimulado de información y mediado por la tecnología, como el actual, la concepción de la lectura ha de ser redefinido como una práctica social y situada que permite al ciudadano navegar en la red, participar en la cultura digital y ejercer su responsabilidad social (Cassany, 2012).

Por tanto, dentro de esta tesis, la lectura se entiende como un derecho y una base para la equidad. En contextos rurales o de brecha educativa, la enseñanza de la lectura debe considerar las demandas sociocognitivas de la realidad vivida del estudiante (Mantilla, 2025; Farfán y Correal, 2025), asegurando que la escuela y la familia se unan en la animación de este proceso (Beltrán y Téllez, 2003). Solo así, la lectura deja de ser un privilegio de élites para convertirse en la "puerta" fundamental hacia la ciudadanía plena y el desarrollo humano integral (Andricaín et al., 1997).

Los modelos de lectura

La comprensión lectora se define como un proceso intelectual complejo que trasciende la simple decodificación de signos gráficos para convertirse en una herramienta de construcción de sentido y participación social. Según el Congreso de Colombia (1994), la lectura es un objetivo fundamental del sistema educativo, mientras que autores como Ferreiro (1998) la describen como una reconstrucción intelectual del sistema de escritura. En este contexto, la comprensión no es un acto pasivo, sino una práctica mediada culturalmente (Vygotsky, 1978) que permite al sujeto leer el mundo antes que las palabras, promoviendo una conciencia crítica frente a la realidad (Freire, 2004).

Para explicar este fenómeno, la pedagogía y la psicología cognitiva han propuesto diversos

modelos teóricos que analizan cómo fluye la información entre el texto y el lector. Estos modelos coinciden en que la lectura implica una operación de análisis que va desde la percepción visual hasta la interpretación significativa. De acuerdo con Martín y Gallego (2001), esta interacción se manifiesta en dos dimensiones: un microproceso de nivel cognitivo, centrado en el reconocimiento de letras y palabras, y un macroproceso de alto nivel, donde se alcanza el reconocimiento significativo del texto. Estas dinámicas se agrupan en tres enfoques principales: el modelo ascendente, el modelo descendente y el modelo interactivo.

El modelo ascendente, también conocido como de abajo hacia arriba o bottom-up (Smith, 1997), sostiene que el procesamiento de la información se realiza de manera secuencial y unidireccional. En este enfoque, el lector inicia con los elementos más básicos y discretos del texto, como las letras y los sonidos, para construir gradualmente unidades mayores. Como señala Solé (1992), bajo esta perspectiva la comprensión es el resultado de una cadena de procesos que comienza con la decodificación de grafemas y termina en la asimilación de frases y oraciones, centrando la atención primordialmente en la precisión de la percepción visual.

Por el contrario, el modelo descendente, denominado de arriba hacia abajo o top-down (Smith, 1997), propone que el procesamiento se origina en las unidades globales y en las facultades cognitivas del lector. Aquí, el sujeto no requiere detenerse en cada palabra o párrafo, sino que utiliza sus conocimientos previos, experiencias y recursos cognitivos para anticipar el sentido del texto. Según Goodman (1995), la lectura es un juego de adivinanza psicolingüístico donde el lector genera hipótesis y predicciones sobre el contenido, las cuales confirma o descarta a medida que avanza en la lectura, priorizando la búsqueda de significado sobre la exactitud de la decodificación.

El modelo interactivo se presenta como una síntesis que combina y equilibra los dos enfoques anteriores. Este modelo reconoce que, si bien es necesario poseer habilidades de decodificación (propias del modelo ascendente), la comprensión real depende de la claridad de los objetivos del lector y de su bagaje previo (propias del modelo descendente). Al respecto, Condemarín (2001) vincula este modelo con la teoría de los esquemas, explicando que la lectura es un diálogo continuo entre la información nueva del texto y la almacenada en la memoria de largo plazo. En esta interacción, el estudiante emplea estrategias estratégicas como la predicción y la comparación (Montenegro y Haché, 1997), lo que le permite tomar conciencia de sus propios procesos de comprensión y transformar la lectura en una actividad intelectual constante y profunda (Solé, 1992).

El Modelo Socio-psicolingüístico profundiza en la lectura como un proceso de construcción de significado a través de la transacción entre el pensamiento y el lenguaje. Según Goodman (1995), el lector funciona como un usuario del lenguaje que procesa información de manera global, utilizando pistas mínimas para obtener el máximo de sentido en lo que él denomina un "juego de adivinanza psicolingüístico". Esta visión es complementada por Smith (1997), quien enfatiza que la lectura debe ser un acto con propósito y sentido; de lo contrario, se reduce a un ejercicio mecánico sin valor cognitivo real. Asimismo, Ferreiro (1998) aporta una dimensión fundamental al explicar que el sujeto recibe únicamente información, sino que reconstruye activamente el sistema de escritura en un contexto social, demostrando que la alfabetización es un proceso de apropiación cultural y no sólo de maduración biológica.

En la actualidad, Cassany (2006, 2012) sostiene que el lector contemporáneo debe desarrollar la capacidad de leer "tras las líneas" para identificar la intención del autor, los discursos ocultos y la veracidad de la información en el entorno digital. El modelo más reciente que ha integrado es el neuro-didáctico y lúdico, los cuales analizan la relación intrínseca entre el funcionamiento cerebral, la emoción y el aprendizaje de la lectura. Según Mantilla (2025), la neuro-didáctica ofrece herramientas para entender cómo los contextos, especialmente los rurales, y las dinámicas neuronales influyen en la adquisición de competencias, sugiriendo que la enseñanza debe respetar los ritmos de maduración del cerebro. Complementariamente, autores como Delgado (2022) resaltan la importancia del componente lúdico y motivacional; el uso de secuencias didácticas mediadas por el juego y las tecnologías permite que el placer lector se convierta en el motor de la comprensión. Este enfoque postula que cuando el estudiante se involucra emocionalmente con el texto a través de actividades lúdicas, se optimizan los procesos de memoria y atención, facilitando un aprendizaje más profundo y duradero.

Tabla 3

Síntesis de los modelos de lectura

Modelo de Lectura	Principales autores	Enfoque y Dinámica	Proceso Clave
Ascendente *(Bottom-up)*	Smith (1997), Solé (1992)	Secuencial y unidireccional. Va de las partes al todo.	Decodificación de grafemas, fonemas y palabras para construir frases.
Descendente *(Top-down)*	Smith (1997), Goodman (1995)	Global y cognitivo. Se basa en los conocimientos previos del lector.	"Juego de adivinanza": generación de hipótesis y predicciones sobre el sentido.

Interactivo	Condemarín (2001), Solé (1992), Montenegro y Haché (1997)	Síntesis equilibrada. Diálogo entre el texto y la memoria a largo plazo.	Uso de esquemas previos y estrategias de comparación para construir significado.
Socio-psicolingüístico	Goodman (1995), Smith (1997), Ferreiro (1998)	Transaccional. Construcción de sentido mediada por el lenguaje y el contexto social.	Reconstrucción activa del sistema de escritura con un propósito real.
Neuro-didáctico y Lúdico	Mantilla (2025), Delgado (2022)	Biológico y Emocional. Relación entre cerebro, juego y aprendizaje.	Optimización de memoria y atención a través del placer y el ritmo cerebral.

Nota. Adaptado de Mantilla (2025), Delgado (2022), Condemarín (2001), Solé (1992), Smith (1997), Goodman (1995), y Ferreiro (1998).

Los factores que intervienen en la comprensión de la lectura

La comprensión de la lectura se define, ante todo, como un proceso de reconstrucción de significados donde el lector identifica pistas textuales para darles sentido mediante operaciones mentales complejas. Según Montenegro y Haché (1997), este ejercicio ocurre cuando se establecen conexiones sólidas entre la información del texto y las estructuras cognitivas del sujeto. Esta dinámica convierte al aula en un espacio vital donde, como afirma Goodman (1995), el docente debe desplegar estrategias que trasciendan la técnica para cultivar el hábito y el placer por la lectura. En este escenario, la comprensión no es solo decodificación, sino un proceso de interpretación y valoración que, en palabras de Andricaín et al. (1997), faculta al individuo para aprehender y resignificar los mensajes del autor.

Desde la dimensión del desarrollo humano, la lectura se conceptualiza como una práctica social mediada. Bajo la tesis de Vygotsky (1978), la comprensión es una función psicológica superior que se origina en la interacción social antes de ser internalizada por el individuo, conforme a la Ley Genética General del Desarrollo Cultural. En este proceso, se ejecuta una reestructura del pensamiento verbal del niño. Para que este desarrollo ocurra en la educación básica, Baquero (1996) sostiene que es indispensable una enseñanza intencional y sistemática que preceda al desarrollo, validando la intervención pedagógica como el motor que activa la capacidad intelectual del estudiante.

En el plano estrictamente cognitivo, la comprensión depende de la activación de esquemas mentales, definidos por Rumelhart (1980) como los bloques constructivos del conocimiento. Para Anderson y Pearson (1984), comprender es el acto de anclar nueva información en estas estructuras preexistentes; si el lector carece de un esquema pertinente o falla al seleccionarlo, la comprensión

se fractura. Esta arquitectura mental se divide en esquemas de contenido y esquemas formales, referentes a la estructura retórica, según Carrell (1984). No obstante, para que estos esquemas operen con éxito, Solé (1992) destaca que el estudiante debe ejercer un monitoreo metacognitivo mediante estrategias antes, durante y después de la lectura, garantizando una transición efectiva de la información literal al conocimiento inferencial.

El factor crítico y personal se fundamenta en la pedagogía de Freire (1979), quien postula que la lectura del mundo precede necesariamente a la lectura de la palabra. Bajo esta premisa, la comprensión de la lectura no puede ser un acto de educación donde se depositan significados pasivos, sino un proceso de dialogicidad y reflexión. Para Freire y Macedo (1989), leer es un acto de creación en el que el estudiante se asume como sujeto activo capaz de decir su palabra. Así, los factores personales como la motivación y el interés se vinculan con una curiosidad epistemológica que transforma la lectura en un instrumento de liberación y reconocimiento del entorno propio.

El factor sociocultural adquiere una relevancia crítica en la educación rural, donde las brechas de accesibilidad y permanencia inciden directamente en el desempeño. Farfán y Correal (2025) señalan que la ruralidad en Colombia enfrenta desafíos estructurales que limitan las experiencias previas del estudiante, elementos que son la base del modelo interactivo de lectura defendido por Condemarín (2001). En estos contextos, la falta de materiales diversos y la baja escolaridad del entorno familiar exigen que la escuela valore el conocimiento local. Como sugiere Flores (2021), la integración de tecnologías móviles (m-learning) puede mitigar estas brechas, siempre que el docente actúe como mediador entre la realidad del estudiante y las exigencias del texto académico.

La integración de estos factores, académicos, socioculturales y personales, configura la comprensión de la lectora como un fenómeno multidimensional. La comprensión efectiva se logra cuando la intervención docente opera en la ZDP (Vygotsky, 1978), desafiando al estudiante a alcanzar niveles superiores de análisis. Al combinar la gestión de esquemas cognitivos, la valoración del sustrato cultural y la promoción de una conciencia crítica, la enseñanza de la lectura se convierte en un imperativo ético. Como se deduce de la visión conjunta de estos autores, mejorar la comprensión en primaria no es solo un objetivo académico, sino la vía para dotar al ciudadano de las herramientas necesarias para leer, comprender y transformar su realidad social.

Los tres momentos de la lectura

Esta fase inicial representa el cimiento cognitivo y el primer "espacio didáctico" donde se define el propósito de la interacción. Según Solé (1992), el lector actúa como un estratega que determina si su objetivo es informarse, entretenerse o seguir instrucciones. En sintonía con esto, Gaete-Mosoco (2017) sostiene que este momento permite la formulación de hipótesis fundamentales, preparando al individuo para una lectura profunda al establecer un puente directo entre las nuevas ideas potenciales y sus aprendizajes previos.

Complementariamente, la activación de esquemas propuesta por Condemarín (2001) asegura que la información entrante tenga un lugar donde encajar. En este sentido, Cassany (2012) extiende esta preparación a una alfabetización crítica digital, sugiriendo que verificar la fuente es parte de este aprestamiento. Sin esta intención clara y la preparación del terreno cognitivo, el lector carecería de las estructuras necesarias para que el texto cobre un sentido real y contextualizado.

Considerado por Gaete-Mosoco (2017) como el corazón de la experiencia de lectura, este segundo momento se enfoca en los aspectos significativos del texto y el desarrollo de destrezas de comprensión en tiempo real. Durante este proceso, se ponen en marcha las microhabilidades descritas por Cassany et al. (1994), como la inferencia y la distinción entre ideas principales y detalles, permitiendo al lector no solo decodificar, sino re-crear activamente el mensaje del autor.

Para mantener la eficacia en esta etapa, el monitoreo constante es vital. Por su parte, Solé (1992) enfatiza la autorregulación mediante preguntas de control, Cattaneo (2022) añade que la gestión emocional es una destreza crítica; un lector que regula su frustración mantiene el esfuerzo sostenido necesario para procesar la información. Es aquí donde la interacción directa transforma los signos gráficos en conceptos con significado, manteniendo la atención en el núcleo del mensaje.

El tercer espacio didáctico, según Gaete-Mosoco (2017), tiene como fin profundizar la comprensión a través de actividades que fomenten la capacidad crítica y creativa. Es el momento donde se consolidan las conexiones con los conocimientos previos y se vincula el texto con el contexto del lector. Para lograrlo, Cassany et al. (1994) sugieren el uso de herramientas de síntesis, como resúmenes o esquemas, que permiten reconstruir el significado global de la lectura de manera coherente y estructurada.

El ciclo se cierra con la mirada crítica y la integración en la memoria a largo plazo. Cassany (2012) advierte que, en la era digital, el proceso culmina al identificar la ideología y el sesgo tras

el texto. Como menciona Condemarín (2001), este conocimiento nuevo finalmente modifica los esquemas previos del lector, dejándolo mejor preparado para futuras experiencias. Así, la lectura no solo transmite información, sino que transforma la estructura cognitiva y la experiencia vital del individuo.

La lectura como práctica social y crítica en la educación rural

Esta categoría explora la lectura como una práctica social y crítica, destacando su relevancia en la formación integral de los estudiantes de áreas rurales. Basado en Cassany (2012), la lectura no debe limitarse a la decodificación de palabras, sino que debe ser vista como una herramienta para la interpretación y transformación de la realidad. En contextos rurales, donde el acceso a recursos educativos puede ser limitado, es fundamental que los estudiantes desarrollen la capacidad de leer críticamente su entorno y los textos que encuentran, para empoderarse como sujetos activos en su propio aprendizaje.

De igual manera, es fundamental analizar cómo los estudiantes en áreas rurales pueden beneficiarse de un enfoque crítico de la lectura que les permita comprender y cuestionar los textos que leen, relacionándolos con sus propias realidades. El docente debe fomentar la lectura crítica, promoviendo discusiones en el aula que conecten los contenidos con los desafíos y particularidades de la vida rural. Así, la lectura se convierte en una práctica transformadora que ayuda a los estudiantes no solo a adquirir conocimientos, sino también a desarrollar una conciencia crítica sobre su entorno y las dinámicas sociales que lo atraviesan.

Cassany (2012) sostiene que el proceso de lectura es una práctica que social a través de la cual los individuos transforman su realidad. Estas ideas reflejan el potencial de la lectura como una herramienta para la alfabetización crítica, en la que los estudiantes no solo aprenden a leer, sino a interpretar, analizar y transformar su realidad en función de los textos y su contexto rural.

Práctica de enseñanza de la lectura en contextos rurales

Desde esta perspectiva, se aborda cómo los procesos de enseñanza de la lectura en áreas rurales requieren una adaptación pedagógica, centrada en las experiencias previas de los estudiantes. De acuerdo con Ferreiro (1998), los niños en contextos rurales llegan a la escuela con un conocimiento implícito sobre la lectura y la escritura, influenciado por su entorno sociocultural. La enseñanza debe ser constructivista, lo que significa que los docentes no solo transmiten información, sino que facilitan un proceso de descubrimiento, guiando a los estudiantes a construir

su propio conocimiento sobre el lenguaje escrito.

En consecuencia, se explora cómo los docentes pueden ajustar sus prácticas a la realidad rural, utilizando los conocimientos previos de los estudiantes como punto de partida para la enseñanza de la lectura. Esto implica, por ejemplo, el uso de textos y situaciones familiares a los estudiantes que reflejen su contexto de vida, ayudando a vincular lo que leen con sus propias experiencias. Se examina también cómo la escasez de recursos en zonas rurales puede ser un reto, pero también una oportunidad para desarrollar métodos creativos que potencien el aprendizaje a través de la interacción activa con el entorno. Según la precitada autora, debemos comprender que "la alfabetización es un proceso social y cultural que involucra no solo la adquisición de habilidades técnicas, sino la interacción con el contexto inmediato del niño. Por lo tanto, esta categoría pone de relieve la importancia de una enseñanza que integre el entorno rural en el proceso de lectura, favoreciendo una práctica significativa y contextualizada.

La práctica reflexiva docente en la enseñanza de la lectura

Esta categoría explora cómo la práctica docente reflexiva es esencial para mejorar la enseñanza de la lectura. Perrenoud (2007) sostiene que la enseñanza efectiva requiere que los docentes no solo apliquen estrategias pedagógicas, sino que también reflexionen continuamente sobre sus prácticas. A través de esta reflexión, los docentes pueden adaptar su enseñanza a las necesidades específicas de sus estudiantes y a los desafíos particulares que surgen en contextos educativos rurales.

El citado autor introduce la idea de que los docentes deben actuar como "practicantes reflexivos", profesionales que analizan su propia práctica de manera crítica para mejorar su efectividad. Al respecto, Schön (1998) amplía este concepto al distinguir entre la reflexión en la acción (durante el acto de enseñar) y la reflexión sobre la acción (posterior al acto), lo cual permite al docente de lectura reestructurar sus estrategias mientras observa la respuesta del estudiante ante el texto. En el ámbito de la enseñanza de la lectura, esta reflexión implica evaluar cómo los estudiantes interactúan con los textos, qué dificultades enfrentan y cómo ajustar las estrategias en función de esas observaciones.

En contextos rurales, donde los recursos son limitados y las condiciones pueden ser adversas, la capacidad de reflexionar y adaptar la práctica es aún más crucial. Como señala Dewey (1989), la reflexión no es una simple introspección, sino un proceso de indagación deliberada que

transforma una situación confusa en una situación clara y coherente. Esto es vital cuando el docente debe mediar entre un texto estandarizado y la realidad cultural diversa del campo.

Asimismo, afirma Perrenoud (2007) que la práctica reflexiva contribuye a un proceso de enseñanza más efectivo debido a que permite al docente proponer nuevas estrategias que promuevan aprendizajes novedosos. Esto coincide con lo planteado por Zeichner (1993), quien argumenta que la reflexión docente debe incluir una dimensión social y ética; el maestro no solo piensa en "cómo" enseñar a leer mejor, sino en "para qué" y en cómo su enseñanza puede empoderar al estudiante rural. Esto resulta clave para responder a la diversidad de habilidades y experiencias de los estudiantes, convirtiendo el aula en un espacio de construcción de sentido y no solo de decodificación.

Bases legales

El marco legal que sustenta la enseñanza del proceso de lectura y su contribución a la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria está enmarcado dentro de los lineamientos nacionales e internacionales sobre el derecho a la educación, el desarrollo de competencias y la equidad en el acceso a la formación de calidad. Estos documentos normativos constituyen la base teórica para entender la responsabilidad del Estado y de los actores educativos en garantizar una formación integral que promueva la comprensión de la lectura, indispensable para el desarrollo personal y social de los estudiantes.

Por ende, la Constitución Política de Colombia de 1991 en su artículo 67 establece el derecho a la educación como un derecho fundamental. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, la cual busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. Esta disposición enfatiza la importancia de la educación para el desarrollo individual y colectivo, estableciendo que la educación es obligatoria entre los 5 y los 15 años, lo que cubre la educación básica primaria. En este sentido, la enseñanza de la lectura y la comprensión la lectura se inscribe en el marco del derecho constitucional, que obliga al Estado a ofrecer una educación de calidad que permita el desarrollo pleno de las capacidades cognitivas de los estudiantes.

Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) también conocida como la Ley General de Educación, regula el servicio educativo en Colombia y establece las bases para la organización del sistema educativo en el país. En su artículo 5, la ley resalta que la educación debe contribuir al

pleno desarrollo de la personalidad, incluyendo la capacidad para la lectura y la comprensión crítica.

Además, el artículo 21 menciona que dentro de los fines de la educación básica primaria está la formación de competencias para la interpretación y producción de textos, lo que se traduce en un énfasis en la enseñanza de la lectura comprensiva. Este proceso debe llevarse a cabo teniendo en cuenta las particularidades socioculturales de los estudiantes, lo que, en el contexto rural de Arjona, Bolívar, requiere metodologías adaptadas al entorno.

Por otro lado, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006) El Ministerio de Educación Nacional de Colombia publicó los "Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje" en 2006, un documento que establece las competencias que deben desarrollar los estudiantes en las áreas del lenguaje y la comunicación. En el caso de la lectura, los estándares señalan la importancia de desarrollar la habilidad para interpretar, analizar y reflexionar sobre los textos leídos.

Este marco normativo es clave para guiar a los docentes en el diseño de estrategias pedagógicas que promuevan la comprensión lectora. De acuerdo con estos estándares, los estudiantes de básica primaria deben aprender a identificar las ideas principales y secundarias, establecer relaciones entre los textos y su contexto, y reflexionar sobre el contenido leído, todas competencias esenciales para la comprensión lectora.

El Decreto 1075 de 2015 (Decreto Único Reglamentario del Sector Educación) unifica las disposiciones reglamentarias en materia de educación. Este decreto reitera la importancia de asegurar una educación de calidad en las zonas rurales, lo que implica adecuar las estrategias de enseñanza a las necesidades de los estudiantes en estos contextos. El artículo 2.3.3.6 menciona la obligatoriedad del Estado de garantizar una educación inclusiva y pertinente en zonas rurales, donde las dificultades en el acceso a recursos educativos y tecnológicos pueden ser mayores.

En relación con la enseñanza de la lectura, este decreto subraya la responsabilidad del Estado de proporcionar los medios y recursos necesarios para asegurar que los estudiantes puedan alcanzar los estándares de competencia, lo que implica asegurar que los docentes cuenten con las herramientas pedagógicas necesarias para enseñar habilidades de comprensión lectora.

Es impórtate resaltar que la Ley 1620 de 2013 (Ley de Convivencia Escolar) establece el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y la Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

En su artículo 11, esta ley pone de relieve la importancia de una formación integral que fomente tanto el desarrollo cognitivo como el emocional de los estudiantes, aspectos que están directamente relacionados con la comprensión lectora, pues la capacidad de entender un texto está vinculada también a las competencias emocionales y sociales.

Convención sobre los Derechos del Niño (1989) a nivel internacional, la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989, establece en su artículo 28 el derecho del niño a la educación. Este tratado, ratificado por Colombia, obliga al Estado a garantizar una educación que favorezca el desarrollo de habilidades fundamentales como la lectura y la comprensión de textos, que son esenciales para el ejercicio pleno de los derechos de los niños y su participación en la sociedad (Organización de Naciones Unidas, [ONU], 1989).

Por otro lado, es importante mencionar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), adoptados por la Asamblea General de la ONU en 2015, son un referente importante para el marco legal. En particular, el ODS 4, que busca "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos", subraya la importancia de la lectura y la comprensión lectora como competencias básicas para asegurar una educación de calidad y promover el desarrollo humano.

Es importante destacar, que el marco legal que regula la enseñanza de la lectura en Colombia está respaldado por normativas nacionales e internacionales que buscan garantizar el derecho a una educación de calidad, inclusiva y equitativa. Estas disposiciones enfatizan la necesidad de que la enseñanza de la comprensión lectora sea una prioridad en los contextos rurales, como el del municipio de Arjona-Bolívar, donde los estudiantes enfrentan retos particulares en su proceso educativo. Las leyes y tratados mencionados forman la base para estructurar las estrategias pedagógicas que contribuyen al desarrollo de esta habilidad esencial para el desarrollo académico y personal de los niños en las instituciones rurales.

Por otro lado, se debe argumentar que la enseñanza del proceso de lectura y su impacto en el desarrollo de la comprensión de la lectura en estudiantes de básica primaria, especialmente en contextos rurales como Arjona-Bolívar, es un tema crucial que requiere atención especializada. Los referentes teóricos mencionados enfatizan la importancia de la práctica reflexiva en la formación docente, destacando que los educadores deben ser capaces de adaptar sus enfoques pedagógicos a las necesidades específicas de sus estudiantes. Por otro lado, cada una de las teorías

planteadas proponen un modelo de enseñanza que busca involucrar a los alumnos de manera activa, fomentando la comprensión y el interés por la lectura.

Estos enfoques resaltan la necesidad de un acompañamiento educativo constante y de metodologías que consideren el contexto social y cultural de los estudiantes. Esto implica que, para mejorar la comprensión de la lectura, es fundamental no solo enseñar a leer, sino también crear un ambiente que estimule el pensamiento crítico y la creatividad. La implementación de estas estrategias podría marcar una diferencia significativa en el aprendizaje de los estudiantes, fortaleciendo sus habilidades lectoras y preparándolos para enfrentar los desafíos educativos del futuro.

MOMENTO III

MARCO METODOLÓGICO

Para el desarrollo de esta tesis doctoral se adoptó el enfoque fenomenológico con el propósito de explorar y comprender en profundidad las experiencias vividas y los significados que los sujetos investigados atribuyen al fenómeno en cuestión. La fenomenología, según Van Manen (2016), es un método que "busca explorar los significados esenciales de la vida humana a través de la reflexión sobre las experiencias cotidianas" (p. 9). Este enfoque permitió a la investigadora adentrarse en las vivencias subjetivas de los participantes, para de este modo captar la riqueza de sus interpretaciones individuales.

Asimismo, la tesis se enmarcó en el paradigma interpretativo o constructivista, el cual asume que la realidad es construida socialmente y está impregnada de significados subjetivos (Denzin & Lincoln, 2018). Desde esta perspectiva, el conocimiento lejos de ser considerado como absoluto u objetivo, se considera producto de la interacción entre el investigador y los sujetos, lo cual es clave en una investigación fenomenológica. A nivel ontológico, esta investigación asume que las experiencias vividas reflejan múltiples realidades, que dependen del contexto y la percepción de cada individuo. Epistemológicamente, el conocimiento se considera co-construido; es decir, la comprensión del fenómeno emerge de la relación dinámica entre los participantes y el investigador. En cuanto a la dimensión axiológica, la investigadora asumió una postura ética y reflexiva, para poder de este modo reconocer que sus valores y experiencias pueden influir en la interpretación de los datos.

El método fenomenológico permitió describir las experiencias tal como son vividas por los informantes claves, para captar sus dimensiones significativas sin imponer preconceptos. Así, el diseño fenomenológico buscó una aproximación interpretativa profunda, donde la investigadora actuó como un "intérprete del significado de las experiencias de los participantes" (Moustakas, 1994, p. 13). De esta forma, el método fenomenológico resultó idóneo para comprender el fenómeno desde las voces y perspectivas de los informantes claves, para consolidar una visión que

describe y explora el significado y la complejidad de las experiencias subjetivas. A lo largo de este proceso, se mantendrá un compromiso riguroso con los principios de credibilidad y auditabilidad, siguiendo los criterios de calidad propios de la investigación cualitativa (Guba & Lincoln, 1985). Este marco metodológico busca, en última instancia, aportar una comprensión rica y matizada del fenómeno estudiado, fundamentada en las vivencias y los significados expresados por los participantes.

Paradigma de investigación

En relación con la propuesta paradigmática, la tesis doctoral adoptó el paradigma interpretativo o constructivista, el cual se alinea estrechamente con el método fenomenológico utilizado. Este paradigma es particularmente adecuado debido a que se enfoca en comprender las experiencias subjetivas de los participantes y en comprender cómo estos construyen significado a partir de sus vivencias. A diferencia de los paradigmas positivistas, que buscan la objetividad y la generalización de los hallazgos, el paradigma interpretativo se centra en una aproximación profunda y contextualizada a los fenómenos humanos, lo cual privilegió el análisis de los significados personales y las perspectivas únicas de cada individuo.

Desde esta perspectiva, la realidad se consideró como una construcción social y subjetiva, moldeada a través de la interacción entre la investigadora y los participantes (Denzin & Lincoln, 2018). En este sentido, el conocimiento se concibió como una interpretación compartida, donde la investigadora buscó empatizar con las experiencias de los participantes, para poder captar la esencia de sus percepciones y vivencias. Según Guba y Lincoln (1994), el paradigma interpretativo "reconoce que el conocimiento es una construcción individual y colectiva, influenciada por las creencias y valores tanto del investigador como de los informantes" (p. 111), lo que lo convierte en una herramienta adecuada para investigaciones que exploran aspectos subjetivos y complejos de la experiencia humana.

Además, este paradigma reconoce la importancia del contexto en la construcción de significado. Como plantea Schwandt (2000), el proceso interpretativo les facilitó a los investigadores "situarse dentro del contexto de los participantes para entender sus significados y percepciones" (p. 194). Así, más que ser concebidos como verdades objetivas, los datos se asumen como interpretaciones válidas dentro de los marcos culturales y personales de los sujetos. Esto es esencial para el método fenomenológico, ya que permite construir las matices y complejidades de

las vivencias humanas sin imponer estructuras rígidas de análisis.

Dimensiones de la investigación

A continuación, se presentan las dimensiones clave que sustentaron el enfoque fenomenológico de la investigación. Estos componentes definieron los aspectos fundamentales del estudio y contribuyeron a una comprensión profunda del fenómeno abordado. Los siguientes párrafos sintetizan cada uno de ellos y explican su relevancia en el contexto del trabajo, así como la manera en que orientan la interpretación de las experiencias de los participantes.

Dimensión Ontológica

En esta tesis doctoral se asumió que la realidad es una construcción subjetiva, múltiple y compleja. Guba y Lincoln (1994) plantearon que la existencia no se presenta como una entidad única o externa, sino como una amalgama de experiencias personales y sociales. Por lo tanto, el estudio se centró en comprender cómo cada participante dio sentido a su propio mundo vital, evitando visiones absolutistas.

Se reconoció que cada individuo fue el arquitecto de su propia realidad a través de su interacción con el entorno. Creswell y Poth (2018) sostiene que, bajo este enfoque, los investigadores deben abrazar la idea de que existen diversas perspectivas sobre un mismo fenómeno. El estudio validó cada relato como una verdad legítima, respetando la naturaleza intrínseca de las vivencias narradas por los sujetos.

La postura ontológica permitió que emergieran significados únicos que no intentaron ser generalizados. Guba y Lincoln (1994) enfatizan que el ser no se encuentra separado de su contexto, por lo que la investigación respetó la subjetividad de los participantes como la base fundamental del conocimiento. De este modo, la realidad se configuró como un mosaico de experiencias vividas y compartidas.

Dimensión Epistemológica

La relación entre la investigadora y el objeto de estudio se definió por una estrecha interdependencia. En relación con este aspecto, Schwandt (2000) argumenta que el conocimiento no es algo simplemente recolectado, sino que se co-construyó a través de la interacción dialógica entre las partes. La investigadora no se posicionó como un observador ajeno, sino como una facilitadora que se involucró activamente en la creación de significados.

Se entiende que el saber fue producto de un vínculo humano profundo y auténtico. Denzin y Lincoln (2018) resaltan que la investigación cualitativa es inherentemente interpretativa y situada, lo que implicó que en esta investigación la verdad emergió del intercambio de vivencias. Por esta razón, se priorizó la subjetividad como la principal herramienta de acceso a la esencia del fenómeno investigado.

El proceso de conocer se centró en la fusión de horizontes entre los involucrados. Schwandt (2000) indica que la comprensión surge de una reflexión compartida donde las voces de los participantes fueron el eje central. En este sentido, el estudio facilitó un espacio donde el conocimiento fluyó de manera bidireccional, reconociendo que la investigadora también fue transformada por el encuentro con el otro.

Dimensión Axiológica

Se admitió explícitamente la influencia de los valores y la ética en todo el proceso de investigación. Creswell (2013) señala al respecto que el investigador debe declarar sus propios sesgos, valores y prejuicios desde el inicio del estudio. Este reconocimiento permitió una transparencia que fortaleció la integridad del análisis, asumiendo que ninguna indagación humana estuvo libre de cargas valorativas.

La tesis doctoral promovió una reflexión constante sobre cómo estos valores impactaron en la interpretación de los datos. Guba y Lincoln (1994) subrayan que la axiología es un componente inseparable de la investigación, orientando el proceso hacia el respeto por la dignidad de los participantes. Se buscó siempre un equilibrio entre la interpretación del investigador y la fidelidad al mensaje original del sujeto.

Se garantizó, además, que el proceso fuera guiado por una ética de responsabilidad y cuidado. Creswell y Poth (2018) sugieren en este orden, que la interpretación no debe ser un acto de imposición, sino un ejercicio de escucha activa y respetuosa. De esta manera, los valores de la investigadora actuaron como un marco reflexivo que aseguró un tratamiento humano y justo de toda la información recolectada.

Dimensión Teleológica

El propósito central de la investigación consistió en comprender a profundidad el significado de las experiencias desde la mirada de los protagonistas. Es importante señalar en este sentido, que Van Manen (2016) considera que la investigación fenomenológica busca transformar

la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia. Desde esta perspectiva, no se pretendió explicar causas ni establecer leyes generales, sino desvelar el sentido profundo y singular que los sujetos otorgaron a sus vivencias cotidianas dentro de su entorno.

El proceso de investigación de la tesis se orientó hacia la exploración de los "mundos de vida" de los participantes para capturar su estructura de significado. Moustakas (1994) explica que el fin último es alcanzar una descripción exhaustiva que permita al lector comprender el fenómeno en toda su complejidad y matices. Por tal motivo, se privilegió, en todo momento, la profundidad del entendimiento humano sobre cualquier intento de medición, frecuencia o cuantificación estadística.

Se persiguió generar un impacto reflexivo que ampliara la comprensión sobre la condición humana en el contexto educativo y social estudiado. Van Manen (2016) sostiene que el fin de este tipo de ciencia humana es fomentar una mayor sensibilidad pedagógica a través de la interpretación. La meta fue, por tanto, la revelación de los significados ocultos tras las palabras y acciones de quienes participaron como informantes clave en el estudio.

Dimensión metodológica

Se utilizó el método fenomenológico como la ruta sistemática para acceder a la esencia de las vivencias recolectadas. Moustakas (1994) propone una estructura que incluye la reducción fenomenológica o epoché, mediante la cual la investigadora puso entre paréntesis sus juicios previos y teorías preconcebidas. Este diseño aseguró que las descripciones resultantes fueran lo más fieles posible a la experiencia pura narrada por los participantes durante las entrevistas.

El análisis de la información se llevó a cabo mediante procesos interpretativos y recursivos apoyados por el software ATLAS.ti 9. Esta herramienta tecnológica permitió procesar las transcripciones de las entrevistas a profundidad de manera rigurosa, facilitando la organización de los datos. Siguiendo a Smith et al. (2009), la metodología se enfocó en la particularidad de cada caso mediante la generación de codificación inicial y la creación de redes semánticas, las cuales permitieron visualizar las interrelaciones entre las categorías emergentes y los significados compartidos.

La flexibilidad y la apertura fueron características esenciales del camino metodológico trazado, incluso durante el uso de herramientas digitales. Finlay (2012) destaca la importancia de mantener una postura reflexiva que se ajuste al flujo de la experiencia humana, evitando que la

tecnología mecanice el proceso. En definitiva, la combinación del rigor fenomenológico y el soporte de ATLAS.ti 9 garantizó que la interpretación final fuera el resultado de un análisis exhaustivo de los fenómenos vividos por los informantes.

Tipo y diseño de investigación

Tal como se ha señalado anteriormente, la tesis doctoral se enmarcó en una investigación cualitativa de carácter exploratorio y descriptivo, orientada a comprender el fenómeno en su totalidad. Se optó por un diseño fenomenológico hermenéutico, puesto que se buscaron interpretar las experiencias y sus significados profundos.

Esta elección respondió a la necesidad de acceder a las experiencias subjetivas de los participantes y captar los sentidos que estos atribuyeron a sus vivencias. Al respecto, se tomó como referencia a Creswell (2013), quien señala que la investigación cualitativa se centra en la exploración de fenómenos dentro de sus contextos naturales y utiliza un enfoque interpretativo para desentrañar significados y perspectivas personales. En este sentido, la naturaleza exploratoria y descriptiva facilitó la identificación de aspectos clave y características únicas de las experiencias vividas, lo cual enriqueció el análisis final.

El diseño de la investigación implicó no solo describir las experiencias de los participantes, sino también interpretar el significado subyacente en ellas. Siguiendo a Van Manen (2016), la fenomenología hermenéutica se basó en una reflexión profunda sobre la experiencia humana y en la interpretación de los significados esenciales de las vivencias cotidianas. Este diseño resultó especialmente adecuado para abordar fenómenos complejos y subjetivos, permitiendo una interpretación de los significados que emergieron de la interacción de los participantes con su entorno.

Enfoque

El enfoque interpretativo de esta investigación se sustenta en los planteamientos de Guba y Lincoln (1994) y Schwandt (2000), quienes sostienen que la realidad no es una entidad absoluta, sino una construcción social moldeada por las experiencias y significados de los actores involucrados. Bajo este paradigma, el estudio no busca leyes generales o mediciones estadísticas, sino comprender la complejidad del fenómeno educativo desde la perspectiva de sus protagonistas. Al asumir esta postura, la investigadora reconoció que el conocimiento es subjetivo y está

profundamente ligado al contexto, permitiendo que las voces de docentes, estudiantes y padres emerjan como la fuente primordial para entender los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, se adopta la fenomenología interpretativa propuesta por Van Manen (2016) y Smith et al. (2009), orientando el análisis hacia la experiencia vivida. Este enfoque permitió trascender la simple descripción de los niveles de lectura para explorar cómo los sujetos significan el acto de leer en su cotidianidad. Según Creswell (2013), desde esta perspectiva el investigador actúa como el instrumento principal de recolección de datos, sumergiéndose en el entorno para captar los matices del lenguaje y las interacciones sociales. De este modo, esta tesis doctoral se configura como un ejercicio hermenéutico que buscó interpretar las realidades múltiples que convergen en el aula, transformando la observación en una comprensión profunda de la práctica pedagógica.

Método de la investigación

El método fenomenológico adoptado en esta investigación se centró en comprender la esencia de las experiencias vividas por los participantes en el contexto de las escuelas rurales de Arjona. Siguiendo a Creswell (2013), se seleccionó este diseño debido a su capacidad para describir el significado común que varios individuos otorgan a sus vivencias respecto a un fenómeno educativo particular. En este proceso, el rigor metodológico se apoyó en los postulados de Moustakas (1994), quien señala que la fenomenología permite al investigador realizar un ejercicio de *epoché* o reducción fenomenológica, lo que implicó el esfuerzo consciente de suspender supuestos previos y prejuicios para que la investigadora se acercarse a las experiencias de docentes y padres en su forma más pura y auténtica. Esta inmersión profunda en el mundo subjetivo facilitó una comprensión empática que, en palabras de Guba y Lincoln (1994), reconocen la existencia de realidades múltiples y construidas, en ese sentido, la investigadora y los participantes interactuaron de manera dialógica para desvelar el sentido del acto educativo.

Dentro de la vertiente hermenéutica, la investigación asumió que el conocimiento no es una entidad estática, sino un proceso de interpretación continua. Según Van Manen (2016), el método debe ser concebido como una ciencia humana sensible a la práctica pedagógica, donde el investigador actúa como un intérprete que busca desvelar los sentidos ocultos detrás de las expresiones de los sujetos. Esta postura se complementó con la propuesta de Finlay (2012), quien insta a mantener una apertura reflexiva y un debate constante sobre los métodos para captar la

complejidad del fenómeno sin reducirlo a categorías simplistas. Finalmente, el proceso analítico se articuló a través del Análisis Fenomenológico Interpretativo (IPA) propuesto por Smith et al. (2009); este enfoque permitió a la investigadora ejecutar una doble hermenéutica, en la cual intentó dar sentido al significado que los propios participantes otorgaron a sus experiencias. De este modo, la investigación además de describir las prácticas lectoras en el escenario rural, buscó conectar con el horizonte cultural y social de Bolívar, logrando una comprensión contextualizada y profunda, fundamentada en la rigurosidad interpretativa que Schwandt (2000) define como la base de la indagación cualitativa.

La recolección y el tratamiento de la información se orientaron bajo la premisa de Denzin y Lincoln (2018), quienes consideran al investigador cualitativo como un *bricoleur*, es decir, un sujeto capaz de desplegar diversas estrategias metodológicas para captar la densidad y complejidad de los fenómenos sociales en territorios específicos. Este proceso fue coherente con los criterios de rigor propuestos por Guba y Lincoln (1994), donde la credibilidad y la transferibilidad de los hallazgos se aseguraron mediante una descripción exhaustiva y densa de las realidades observadas en los corregimientos de Arjona. Al recoger los testimonios de los docentes y padres de familia, el estudio no se limitó a la obtención de datos fácticos, sino que buscó la construcción de un conocimiento situado que reflejara fielmente las tensiones, los desafíos y los aciertos de la enseñanza de la lectura en el contexto rural del departamento de Bolívar.

En consecuencia, el análisis de los datos se alejó de una lógica lineal para adoptar la estructura del círculo hermenéutico, a partir de un movimiento constante entre las narrativas individuales y el contexto educativo global. De acuerdo con los planteamientos de Habermas (1987), este ejercicio de interpretación facilitó la comprensión de la acción comunicativa dentro del aula, donde el lenguaje se convirtió en el vehículo principal para la racionalización de la práctica pedagógica y la interacción social. De esta forma, la investigación trascendió la mera descripción de anécdotas escolares para transformarse en un análisis crítico y profundo de la realidad educativa; esto permitió reconocer, tal como sugirió Van Manen (2016), que cada relato capturado en la escuela rural encierra una posibilidad de transformación y una nueva forma de habitar el espacio pedagógico a través de la comprensión lectora.

Escenario de la Investigación

El escenario de investigación se sitúa en las zonas rurales del municipio de Arjona, Bolívar,

específicamente en instituciones educativas de corregimientos como Gambote, Puerto Badel, Rocha y Sincerín. Estos contextos se caracterizan por una identidad cultural arraigada en las tradiciones del Caribe colombiano, pero también por enfrentar desafíos estructurales significativos. Según los informes del Ministerio de Educación Nacional (2024), estas escuelas rurales operan bajo condiciones socioeconómicas particulares donde la infraestructura y el acceso a recursos tecnológicos son limitados, lo que influye directamente en los procesos curriculares y en la dinámica diaria de la comunidad educativa.

Desde una perspectiva pedagógica, el escenario refleja la problemática nacional evidenciada en los resultados de las Pruebas PISA y el estudio ERCE (UNESCO, 2023), donde las zonas rurales suelen presentar brechas de aprendizaje marcadas en comparación con los centros urbanos. En estas escuelas de Arjona, la labor docente se desarrolla en medio de una transición entre los modelos tradicionales y la necesidad de implementar estrategias innovadoras que respondan a las exigencias de los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2006). El entorno rural, por tanto, no es solo un espacio geográfico, sino un tejido social donde las dificultades de comprensión lectora se entrelazan con la necesidad de una educación que sea pertinente para el desarrollo local y la ciudadanía.

El entorno escolar de Arjona se define por la estrecha interrelación entre la escuela y la familia, un vínculo que, como señalan Beltrán y Téllez (2003), es crucial para la animación a la lectura. En estos corregimientos, la escuela rural funciona como el epicentro cultural y social, donde los padres de familia, a pesar de sus propias limitaciones en formación académica, desempeñan un rol fundamental en el acompañamiento del aprendizaje. Este escenario ofrece un campo fértil para la investigación interpretativa, ya que permite observar cómo las políticas educativas nacionales se reinterpretan y ejecutan en la micro-realidad de las veredas, donde la lectura se convierte en una herramienta de resistencia y transformación social.

Sujetos de investigación, actores o informantes claves

La selección de los sujetos de investigación se fundamentó en lo que Creswell (2013) denomina muestreo con propósito, donde los participantes fueron elegidos por la investigadora por su capacidad para informar y profundizar en el fenómeno de estudio debido a su experiencia directa. En este sentido, los informantes clave no fueron seleccionados de forma azarosa, sino que representaron voces esenciales que, según Moustakas (1994), poseían el requisito primordial de la

fenomenología: haber vivido personalmente la experiencia de la enseñanza y la comprensión lectora en el entorno rural. Este criterio de selección garantizó que la información recolectada fuera rica en significados y permitiera una descripción detallada de la esencia del fenómeno en las veredas de Arjona.

El grupo se conformó por cinco informantes clave, un número que, de acuerdo con Smith et al. (2009), resulta ideal para un Análisis Fenomenológico Interpretativo (IPA). Al respecto, estos autores sugieren que en estudios de corte interpretativo es preferible trabajar con muestras pequeñas y homogéneas, ya que esto permitió realizar un análisis ideográfico profundo de cada caso sin sacrificar la densidad del dato. Al limitar el número de participantes, se logró lo que Denzin y Lincoln (2018) describen como una inmersión detallada en la subjetividad del otro, asegurando que cada narrativa docente fuera tratada como un universo único de significados, logrando así un entendimiento matizado que los estudios a gran escala suelen omitir.

Para garantizar la confidencialidad y el rigor organizativo del estudio, se asignaron códigos de identificación a cada docente. A continuación, se detalla el perfil profesional de los informantes que participaron en la investigación:

Tabla 4

Informantes claves

Código	Sexo del Informante	Especialidad / Perfil Académico	Grado al que enseña
IC-01	F	Lic. en Educación Básica con énfasis en religión	Segundo (2°)
IC-02	F	Lic. en Ciencias Sociales	Primero (1°)
IC-03	M	Normalista Superior	Cuarto (4°)
IC-04	F	Lic. en Educación Básica con énfasis en artística.	Tercero (3°)
IC-05	F	Lic. en Educación Preescolar	Transición

La diversidad de especialidades de los informantes, desde la formación en religión y artes hasta las ciencias sociales, enriqueció la triangulación de perspectivas y permitió observar el fenómeno de la comprensión lectora como un proceso transversal que atraviesa todas las áreas del conocimiento en la escuela rural.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

En coherencia con el enfoque fenomenológico, la entrevista a profundidad se constituyó

como la técnica predominante para captar las experiencias subjetivas de los docentes en la zona rural de Arjona. Para su ejecución, se diseñó y aplicó un cuestionario semiestructurado que funcionó como una guía flexible para propiciar que el flujo de la conversación se adaptara a las vivencias particulares de cada informante. Según Creswell (2013), este tipo de instrumento es fundamental porque, aunque proporciona un marco temático general, en este caso, otorgó la libertad necesaria para que los entrevistados detallaran sus percepciones sin las restricciones de una estructura rígida. Esta apertura fue esencial para alcanzar lo que Smith et al. (2009) definen como una exploración inductiva, donde la investigadora se sumergió en los relatos para comprender cómo los docentes de primaria significaron el desafío de la lectura en su contexto cotidiano.

De manera complementaria, se empleó la observación como técnica para capturar la realidad naturalista del aula rural. Esta técnica se operacionalizó mediante el uso de un registro anecdótico, el cual permitió documentar, de manera sistemática, aquellos incidentes críticos, gestos y dinámicas sociales que las entrevistas no siempre logran revelar. De acuerdo con Guba y Lincoln (1994), esta inmersión en el escenario es vital para asegurar la transferibilidad y el ajuste de los hallazgos. Esta inmersión permitió a la investigadora contextualizar los discursos de los informantes dentro de sus condiciones reales de trabajo. El registro anecdótico no solo sirvió como una crónica de hechos, sino que, según las ideas de Van Manen (2016), se convirtió en una herramienta de reflexión pedagógica que ayudó a desvelar los sentidos ocultos de la práctica docente, capturando la esencia del fenómeno en el momento mismo en que ocurría.

La integración de estas técnicas bajo un paradigma interpretativo permitió una triangulación de fuentes que fortaleció la rigurosidad del estudio. Siguiendo a Denzin y Lincoln (2018), el uso combinado del cuestionario semiestructurado y el registro anecdótico posibilitó que la investigadora actuara como un intérprete de la realidad, conectando las expresiones verbales con las acciones observadas en el terreno. Este proceso fue coherente con la reducción fenomenológica propuesta por Moustakas (1994), ya que se procuró registrar las experiencias en su forma más pura, garantizando que la voz de los maestros y maestras de Arjona fuera el eje central de la interpretación, respetando siempre su subjetividad y el contexto cultural de sus respectivas instituciones educativas.

La aplicación de estos instrumentos se rigió por el principio de reflexividad metodológica, lo que permitió que la investigadora no fuera un observador pasivo, sino una intérprete activa del

entorno. Según Finlay (2012), este proceso exigió una postura de apertura fenomenológica, donde el registro anecdótico no propuso únicamente capturar datos superficiales, sino también servir para documentar las interacciones sutiles y el clima emocional de las escuelas en Arjona. Al utilizar el cuestionario semiestructurado, se propició un espacio de diálogo que Habermas (1987) identificaría como un acto de entendimiento mutuo, donde la palabra del docente se validó como un saber legítimo y fundamental para comprender la realidad educativa rural, más allá de los indicadores estandarizados de rendimiento.

El manejo de la información recolectada cumplió con los estándares de integridad y ética que Schwandt (2000) y Moustakas (1994) consideran esenciales en la indagación cualitativa. Se garantizó la protección de la identidad de los informantes mediante la codificación de sus relatos, asegurando que la interpretación final fuera una construcción fiel a sus experiencias vividas. Este proceso de recolección, apoyado en la triangulación entre lo dicho en las entrevistas y lo observado en los registros, permitió alcanzar una saturación de sentido, donde las categorías emergentes reflejaron la complejidad del fenómeno de la lectura, logrando una síntesis interpretativa que, como sugiere Van Manen (2016), otorga significado a la labor pedagógica en contextos de vulnerabilidad y ruralidad.

Procesamiento de la información

Para el procesamiento de la información, se utilizó el software Atlas.ti 9, el cual facilitó la organización de los datos cualitativos obtenidos en las escuelas de Arjona. Según Creswell (2013), el uso de programas de análisis asistido por computadora permite gestionar grandes volúmenes de texto con mayor rigor, asegurando que el proceso de etiquetado sea sistemático y transparente. Complementariamente, la transcripción de la oralidad se realizó mediante la herramienta TurboScrib. Este instrumento garantizó la transferencia fiel de los testimonios de los docentes a un formato escrito. Este paso fue crucial para la preservación del sentido que Van Manen (2016) considera vital en la investigación de las ciencias humanas, permitiendo que la palabra grabada conservara su riqueza narrativa antes de ser sometida al escrutinio interpretativo.

La inmersión sensible se materializó a través de visitas directas a las instituciones educativas rurales, para propiciar la convivencia con el entorno definida por Guba y Lincoln (1994) como estancia prolongada para garantizar la credibilidad del estudio. Esta presencia en el terreno permitió captar la atmósfera pedagógica de las veredas, dotando a la investigadora de una

sensibilidad contextual necesaria para la posterior codificación temática y categorización. Siguiendo la ruta de Smith et al. (2009), los datos fueron fragmentados en unidades de significado para identificar patrones recurrentes en los relatos de los cinco informantes clave. Este ejercicio no fue meramente mecánico, sino un proceso de síntesis donde las vivencias individuales de los docentes de Arjona comenzaron a converger en categorías analíticas que reflejaban la realidad de la lectura en el ámbito rural.

El análisis interpretativo se desarrolló bajo la lógica del círculo hermenéutico, donde cada testimonio fue contrastado con el horizonte global del fenómeno educativo. Como señalan Denzin y Lincoln (2018), esta fase implica una descripción densa que trascendió lo evidente para buscar los sentidos profundos del acto de enseñar en condiciones de vulnerabilidad. Posteriormente, se procedió a la elaboración de descripciones compartidas, una fase en la que, según Moustakas (1994), se sintetizan las experiencias individuales en una estructura universal o esencia del fenómeno. Este esfuerzo permitió a la investigadora amalgamar las voces de los maestros de primaria en una narrativa común que dio forma a la aproximación teórica emergente del estudio.

Por último, el proceso cerró con la validación de los actores, a partir de la socialización de los hallazgos con los docentes participantes una vez finalizada la construcción teórica. Esta práctica, respaldada por Schwandt (2000) como un criterio de autenticidad y ética, permitió que los informantes clave confirmaran si las interpretaciones del investigador representaban fielmente sus realidades vividas. Al contrastar los resultados con los protagonistas de las escuelas rurales, se aseguró una acción comunicativa genuina, en términos de Habermas (1987), donde la teoría resultante no fue una imposición externa, sino una construcción dialógica y validada por la comunidad educativa que le dio origen.

Criterios de rigurosidad y calidad de la investigación: Credibilidad, auditabilidad, triangulación

El diseño metodológico de esta investigación se fundamenta en la necesidad de comprender el fenómeno de la lectura no como una métrica de rendimiento, sino como una experiencia vital tejida en la cotidianidad de la ruralidad. En este sentido, el camino trazado se aleja de las posturas positivistas para abrazar un paradigma interpretativo que, en palabras de Guba y Lincoln (1994), permite captar la riqueza de las realidades múltiples que convergen en el aula. Esta estructura metodológica ha sido diseñada para actuar como un puente entre la teoría pedagógica y la práctica

docente, asegurando que cada decisión técnica, desde la selección de informantes hasta el análisis de datos, responda a la sensibilidad social que el contexto de Arjona demanda.

Bajo esta premisa, la adopción del método fenomenológico interpretativo se justifica por su capacidad para desentrañar los significados profundos que los sujetos otorgan a sus acciones. Siguiendo la propuesta de Van Manen (2016), el estudio se configuró como una investigación de ciencia humana, donde el rigor científico no reside en la cuantificación, sino en la profundidad de la descripción y la honestidad de la interpretación. Los apartados que se presentan a continuación detallan la ruta crítica seguida, garantizando que el proceso de indagación mantenga una coherencia interna entre la visión del investigador y las vivencias de quienes habitan la escuela rural.

Credibilidad

Este criterio se centró en garantizar que las interpretaciones de la investigadora guardaran una correspondencia fiel con las realidades vividas por los docentes y padres de familia. Según Guba y Lincoln (1994), la credibilidad es el equivalente cualitativo del valor de verdad, y en este estudio se logró mediante la "estancia prolongada" en las escuelas de los corregimientos y la observación persistente. Este ejercicio permitió a la investigadora captar las sutilezas de la práctica pedagógica que no siempre afloran en un primer encuentro, asegurando que los hallazgos no fueran meras impresiones superficiales, sino un reflejo profundo de la cotidianidad escolar.

Asimismo, la credibilidad se fortaleció a través de la técnica de comprobación con los participantes. Siguiendo a Creswell (2013), se devolvieron las transcripciones y las interpretaciones preliminares a los cinco informantes clave para que ellos validaran la exactitud de sus relatos. Esta apertura al diálogo, que Habermas (1987) define como una búsqueda de consenso comunicativo, aseguró que la esencia del fenómeno de la lectura identificada por la investigadora fuera reconocida y avalada por los propios sujetos que la experimentaron, eliminando sesgos e interpretaciones arbitrarias.

Auditabilidad

La auditabilidad se definió como la capacidad de un observador externo para seguir la pista o "ruta de auditoría" de las decisiones metodológicas tomadas durante la tesis. De acuerdo con Schwandt (2000), este criterio exige una transparencia absoluta en la documentación del proceso, desde la recolección de datos hasta la generación de teorías. Para ello, la investigadora mantuvo

un registro exhaustivo de los diarios de campo y de los pasos lógicos seguidos en el software Atlas.ti 9, con la finalidad de que cualquier investigador interesado pudiera reconstruir el camino analítico y comprender la forma como se llegó de las palabras originales de los docentes a las categorías finales.

En el marco de la fenomenología, la auditabilidad también se vinculó con la capacidad de justificar la evolución de los temas emergentes. Como señalan Smith et al. (2009), es vital que el análisis sea sistemático e interpretable. Por tanto, se documentó detalladamente la transformación de los códigos iniciales en temas supraordenados, asegurando que cada conclusión estuviera respaldada por evidencias textuales claras. Esta trazabilidad garantizó que los resultados no fueran producto del azar, sino de un proceso de análisis riguroso, consistente y profesionalmente documentado.

Triangulación

La triangulación se empleó como una estrategia de control para fortalecer la validez de los hallazgos mediante el uso de múltiples fuentes y métodos. Tal como señalan Denzin y Lincoln (2018), la triangulación metodológica (entrevistas a profundidad frente a registros anecdóticos) permitió contrastar lo que los docentes decían hacer con lo que realmente se "observaba" en el aula rural. Este cruce de perspectivas evitó que la investigación dependiera de una única visión, enriqueciendo la comprensión del fenómeno al captar sus múltiples dimensiones y contradicciones naturales.

Por otro lado, la triangulación de datos se ejecutó al involucrar a diferentes actores del escenario escolar, docentes de distintos grados y especialidades. Según Moustakas (1994), la búsqueda de horizontes compartidos entre distintos informantes permite identificar la estructura universal de la experiencia. Al comparar los relatos de una Licenciada en Preescolar con los de un Normalista Superior o una Licenciada en Ciencias Sociales, se logró una visión holística que superó la subjetividad individual para alcanzar una síntesis teórica más robusta y representativa del contexto educativo de Arjona.

En conclusión, la arquitectura metodológica desplegada en este estudio constituye un sistema robusto que garantiza la fidelidad de los hallazgos y la dignidad de las voces participantes. La integración del software Atlas.ti 9 y las herramientas de transcripción digital no reemplazaron la intuición de la investigadora, sino que la potenciaron, permitiendo que la codificación temática

fuera un ejercicio sistemático y auditable. Como sugieren Denzin y Lincoln (2018), la rigurosidad no es una camisa de fuerza, sino un compromiso ético con la verdad del otro, lo cual se reflejó en cada ciclo de validación y triangulación realizado con los docentes de las instituciones educativas de Arjona.

Este recorrido metodológico culmina con una aproximación teórica que trasciende la mera descripción anecdótica para convertirse en un saber pedagógico situado. Al cumplir con los criterios de credibilidad y auditabilidad propuestos por Schwandt (2000) y Moustakas (1994), la investigación ofrece una base sólida para repensar la enseñanza de la lectura en contextos rurales. Se cierra así este apartado con la certeza de que el método empleado ha permitido que la voz del maestro rural de Bolívar no solo sea escuchada, sino que se convierta en el pilar fundamental para la transformación de su propia realidad educativa.

Valoración externa por juicio de expertos

El proceso de construcción de una investigación sólida requiere de una estructura teórica coherente, así como de una fase de legitimación que asegure la fiabilidad de sus herramientas de indagación. En este sentido, la valoración externa por juicio de expertos se constituye como filtros críticos fundamentales para transitar desde el diseño abstracto hacia la aplicación práctica en el campo. A través de un diálogo interdisciplinar, este procedimiento permite someter los instrumentos a una revisión técnica y contextual, garantizando que cada ítem responda con precisión a los objetivos del estudio. A continuación, se detallan las fases que permitieron el refinamiento y la consolidación de los recursos empleados en esta tesis doctoral:

La Fase I: *Valoración inicial* se centró en someter los instrumentos de recolección de información, cuestionario semiestructurado y guía de observación, al escrutinio de especialistas en las áreas de metodología de la investigación y pedagogía de la lengua. Según Creswell (2013), este proceso de valoración por expertos es fundamental para asegurar que las preguntas formuladas realmente posean la capacidad de explorar las dimensiones del fenómeno en estudio. Los expertos evaluaron la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems en relación con el contexto de la ruralidad en Arjona, proporcionando una mirada crítica que permitió ajustar el lenguaje técnico hacia uno más cercano a la realidad cotidiana de los docentes rurales.

Posteriormente, en la Fase II: *Levantamiento de observaciones y valoración definitiva*, se incorporaron todas las sugerencias y correcciones realizadas por los jueces para perfeccionar los

instrumentos. Este proceso de refinamiento, apoyado en la visión de Schwandt (2000), garantizó que la herramienta final fuera sensible a la cultura local y capaz de captar la subjetividad de los informantes clave. Al finalizar esta fase, se obtuvo un set de instrumentos valorados que cumplían con el rigor epistemológico necesario para iniciar la inmersión en las instituciones educativas, asegurando que la aproximación teórica emergente tuviera una base sólida desde su diseño inicial.

La confiabilidad en esta investigación no se entendió desde la repetibilidad estadística, sino desde la auditabilidad y consistencia de los hallazgos. Siguiendo a Guba y Lincoln (1994), se mantuvo una "pista de auditoría" detallada durante todo el proceso analítico en Atlas.ti 9, lo que permitió documentar la trazabilidad desde las transcripciones brutas de TurboScribe hasta la generación de las categorías finales. Esta transparencia metodológica aseguró que los constructos teóricos propuestos no fueran interpretaciones aisladas, sino el resultado de un proceso sistemático y verificable que cualquier otro investigador podría seguir bajo las mismas premisas interpretativas.

Por su parte, la credibilidad se consolidó mediante la triangulación y el reconocimiento de los hallazgos por parte de los propios actores. De acuerdo con Denzin y Lincoln (2018), la credibilidad se logra cuando los participantes se ven reflejados en las interpretaciones del investigador. Para ello, se realizó un ejercicio de socialización de los resultados con los docentes de las instituciones de Arjona, permitiendo que la esencia de la experiencia vivida fuera validada dialógicamente. Como sugiere Moustakas (1994), este retorno a los informantes clave garantizó que los constructos teóricos para la enseñanza de la lectura fueran auténticos y representaran fielmente la realidad pedagógica del departamento de Bolívar.

Triangulación en la investigación cualitativa

La triangulación en este estudio se asumió como una estrategia de rigor metodológico que permitió contrastar y validar la información desde múltiples ángulos. Siguiendo a Denzin y Lincoln (2018), se empleó una triangulación de técnicas y fuentes, cruzando los datos obtenidos en las entrevistas a profundidad con los registros anecdóticos de la observación participante. Este ejercicio fue fundamental para superar la subjetividad individual de la investigadora, permitiendo que el fenómeno de la lectura en Arjona fuera comprendido no solo desde el discurso docente, sino también a través de la realidad pragmática observada en el aula rural.

Desde la perspectiva de Guba y Lincoln (1994), este proceso de triangulación garantizó la

"credibilidad" de los hallazgos al buscar la convergencia de significados. Al comparar los relatos de los cinco informantes clave, se identificaron puntos de acuerdo y divergencias que enriquecieron el análisis interpretativo. El uso del software Atlas.ti 9 facilitó este cruce de datos, permitiendo que la investigadora identificara patrones recurrentes que dieron solidez a las categorías emergentes, asegurando que la interpretación final no dependiera de una sola voz, sino de una construcción colectiva de sentido.

La triangulación permitió alcanzar lo que Creswell (2013) denomina una descripción densa y detallada del escenario educativo. Al integrar las perspectivas de docentes con distintas especialidades y grados, se logró una visión holística del proceso lector. Este enfoque multireferencial fue coherente con el paradigma interpretativo, pues reconoció que la realidad escolar en los corregimientos de Bolívar es compleja y polifónica, requiriendo un análisis que integrara la diversidad de vivencias para construir un conocimiento científico riguroso.

Generación de la teoría

La generación de los constructos teóricos fue el resultado de un proceso de síntesis fenomenológica donde las experiencias individuales se transformaron en estructuras de significado. De acuerdo con Moustakas (1994), la aplicación del método permitió pasar de las variaciones imaginativas de cada docente a una "esencia" común sobre la enseñanza de la lectura. Estos constructos no se presentaron como leyes universales, sino como interpretaciones situadas que rescataron el saber pedagógico de los maestros rurales, otorgando un nuevo sentido a las estrategias de comprensión lectora aplicadas en contextos de vulnerabilidad.

En este proceso, la aplicación de la hermenéutica de Van Manen (2016) fue decisiva para dotar a los constructos de una dimensión humana y sensible. La teoría emergente se nutrió de la reflexión constante sobre la "experiencia vivida", permitiendo que los constructos finales respondieran directamente a las tensiones entre los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2006) y las realidades socio-culturales de Arjona. De este modo, la aplicación del análisis interpretativo convirtió los datos crudos en una propuesta teórica que vincula la lectura con la identidad, el territorio y la práctica reflexiva del oficio de enseñar.

El desarrollo de estos constructos teóricos se apoyó en la visión de Schwandt (2000) sobre el interpretativismo, priorizando la comprensión de los procesos internos de aprendizaje sobre la instrucción mecánica. Los constructos resultantes integraron elementos de la pedagogía social y la

neurodidáctica, configurándose como una herramienta conceptual para que otros docentes en condiciones similares puedan reinterpretar su labor. La aplicación teórica, por tanto, cumplió con el propósito de la fenomenología: iluminar la práctica cotidiana para transformar la comprensión que el profesorado tiene sobre el acto de leer y pensar en la escuela rural.

Sustento ético

El sustento ético de la investigación se fundamentó en el respeto absoluto a la dignidad y la autonomía de los participantes de las escuelas rurales. Bajo los principios de Guba y Lincoln (1994), se garantizó la autenticidad y justicia, asegurando que todas las voces fueran representadas con equidad y sin distorsiones. Antes de iniciar la recolección de datos, se aplicó un consentimiento informado que explicó de manera transparente los objetivos del estudio, asegurando el anonimato mediante la codificación de todos los informantes, lo cual protegió la integridad de los docentes frente a sus instituciones y comunidades.

Asimismo, la investigación se rigió por la ética de la interpretación propuesta por Smith, Flowers y Larkin (2009), la cual exige que el investigador mantenga una postura de cuidado hacia los relatos de los otros. Esto significó que, durante el procesamiento en Atlas.ti 9, se evitó imponer interpretaciones externas o prejuicios, manteniendo una vigilancia reflexiva constante. Como sugiere Finlay (2012), el sustento ético en fenomenología implica reconocer la vulnerabilidad de la experiencia compartida, tratando cada testimonio como un don de confianza que debe ser analizado con el máximo rigor y respeto profesional.

En última instancia, el compromiso ético se extendió hasta la fase de socialización de los hallazgos, cumpliendo con la responsabilidad social de devolver el conocimiento a la comunidad de origen. Siguiendo el ideal de acción comunicativa de Habermas (1987), la investigadora se aseguró de que los constructos teóricos generados fueran discutidos y validados con los docentes de Arjona. Este cierre ético permitió que la tesis no fuera un acto de extracción de información, sino un ejercicio dialógico de empoderamiento docente, donde los participantes se reconocieron como co-autores de un saber necesario para mejorar la calidad educativa en su región.

Limitaciones técnicas, metodológicas y prácticas

En el desarrollo de este estudio bajo el enfoque fenomenológico, se reconocieron diversas limitaciones que influyeron en el alcance y la interpretación de los datos. Desde una perspectiva

epistemológica, la principal restricción radicó en la imposibilidad de generalizar los hallazgos a universos poblacionales extensos. Dado que la fenomenología, según Creswell (2013), busca la esencia de la experiencia en grupos pequeños y específicos, los resultados se circunscribieron estrictamente a las realidades de las escuelas rurales de Arjona. Esta particularidad, denominada por Guba y Lincoln (1994) como la transferencia limitada del conocimiento situado, implicó que la validez del estudio no descansara en la representatividad estadística, sino en la profundidad y riqueza del significado extraído de la vivencia docente en el contexto bolivarense.

En cuanto a las limitaciones metodológicas, el estudio enfrentó el desafío de la subjetividad inherente al acto interpretativo. Como señalaron Smith et al. (2009), la relación cercana entre la investigadora y los informantes clave pudo generar tensiones en la neutralidad del análisis. Para mitigar esto, se hizo necesario un ejercicio constante de reflexividad, donde la investigadora debió mantener una vigilancia crítica sobre sus propios sesgos y horizontes de comprensión. Esta dificultad se agudizó al aplicar el Análisis Fenomenológico Interpretativo (IPA), el cual, según Finlay (2012), exigió habilidades analíticas avanzadas para no imponer interpretaciones preconcebidas sobre los relatos de los maestros, requiriendo un proceso iterativo de ida y vuelta entre el texto y el sentido.

Se presentaron limitaciones de orden práctico y comunicativo durante la ejecución en el terreno. Van Manen (2016) advierte que no todos los participantes poseen la misma capacidad para articular verbalmente la complejidad de sus emociones y vivencias pedagógicas; por ello, la obtención de descripciones "ricas y densas" dependió en gran medida de la habilidad del investigador para generar un clima de confianza. A esto se sumó la alta demanda de recursos temporales para la transcripción fiel con TurboScribe y el procesamiento exhaustivo en Atlas.ti 9. Como argumentaron Denzin y Lincoln (2018), el tiempo dedicado a la inmersión sensible y a la reflexión profunda es considerablemente superior al de otros enfoques, lo que representó un desafío logístico para coordinar las visitas a las instituciones rurales dispersas del municipio de Arjona dentro del cronograma establecido.

Fases de la Investigación

La ruta procedimental de la presente investigación se estructuró de manera sistemática para garantizar que la transición entre el campo social y la teoría pedagógica mantuviera una coherencia

epistemológica ininterrumpida. Según Creswell (2013) y Moustakas (1994), la rigurosidad en un estudio fenomenológico no solo depende de la calidad de los datos recolectados, sino de la transparencia en la ejecución de cada etapa, desde el primer contacto ético con los participantes hasta la síntesis final del fenómeno. Por lo tanto, el proceso se dividió en seis fases lógicas y secuenciales que permitieron al investigador sumergirse en la realidad de las escuelas rurales de Arjona, transformando las vivencias cotidianas de los docentes en constructos teóricos con validez científica y sentido humano.

Fase I: esta fase inicial se centró en la configuración del campo y el establecimiento de los cimientos éticos del estudio. De acuerdo con Creswell (2013), la selección de los informantes clave bajo un muestreo intencionado fue el primer paso para garantizar que los datos recolectados provinieran de sujetos con una vivencia profunda del fenómeno educativo en Arjona. Durante este periodo, se aplicó el consentimiento informado como un requisito sine qua non para asegurar la voluntariedad y el anonimato. Según Guba y Lincoln (1994), este procedimiento no solo cumplió con un estándar legal, sino que estableció un marco de autenticidad y justicia entre la investigadora y los docentes, sentando las bases de confianza necesarias para que los discursos posteriores fueran honestos y reflejaran la realidad de las instituciones rurales.

Fase II: la recolección se ejecutó mediante la inmersión directa en las escuelas rurales, utilizando la entrevista a profundidad y el registro anecdótico como herramientas para capturar la experiencia vivida. Siguiendo a Van Manen (2016), el objetivo primordial fue recopilar descripciones densas que permitieran una comprensión fenomenológica del acto de enseñar a leer en condiciones de ruralidad. Este contacto sensible con el entorno de Arjona permitió que la investigadora documentara no solo el discurso verbal, sino también las dinámicas sociales y ambientales que, según Moustakas (1994), son esenciales para comprender el fenómeno en su totalidad antes de ser sometido al escrutinio analítico.

Fase II: en esta etapa, se empleó el software Atlas.ti 9 para organizar las transcripciones realizadas previamente con la herramienta TurboScribe. Como proponen Smith, Flowers y Larkin (2009), este proceso implicó una codificación iterativa y temática donde los datos brutos se transformaron en unidades de significado. La aplicación de este análisis temático permitió identificar patrones y significados comunes entre los cinco informantes clave, facilitando la transición de las narrativas individuales a una estructura organizada de hallazgos. El uso de la tecnología garantizó la auditabilidad del proceso, permitiendo una trazabilidad clara entre el

testimonio original y las categorías emergentes del estudio.

Fase IV: la interpretación se orientó hacia una reflexión profunda de los datos recolectados, buscando capturar la esencia del fenómeno de la lectura y su relevancia en la vida de los participantes. De acuerdo con Schwandt (2000), esta fase no fue un acto de etiquetado mecánico, sino un ejercicio hermenéutico donde se conectaron las experiencias individuales con el contexto socio-cultural de Bolívar. La investigadora actuó como un intérprete que, bajo la mirada de Denzin y Lincoln (2018), buscó desvelar los sentidos ocultos en las prácticas pedagógicas rurales, reconociendo la influencia de los factores externos en la construcción de sentido de los docentes y padres de familia.

Fase V: en la etapa final, se procedió a la redacción de los resultados situándolos dentro del marco interpretativo de la fenomenología. Según Moustakas (1994), esta síntesis permitió comunicar el significado esencial de las vivencias analizadas, transformando las categorías en constructos teóricos con solidez científica. El proceso culminó con la presentación de los hallazgos de forma coherente, asegurando que la teoría resultante no fuera una imposición externa, sino una representación fiel de la labor docente. Esta fase de cierre fue fundamental para estructurar la propuesta pedagógica que responde al objetivo general de la tesis doctoral.

Fase VI: la investigación incorporó una etapa de validación dialógica para asegurar la rigurosidad de la propuesta. Siguiendo el ideal de acción comunicativa de Habermas (1987), los hallazgos y los constructos teóricos generados fueron socializados con los informantes clave en las instituciones rurales. Este ejercicio de verificación permitió que los docentes confirmaran si las interpretaciones de la investigadora reflejaban fielmente su realidad vivida. Al contrastar los resultados con sus protagonistas, se cumplió con el criterio de credibilidad de Guba y Lincoln (1994), otorgando a la tesis una legitimidad ética y científica basada en el consenso y el respeto por la subjetividad del otro.

MOMENTO IV

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

El presente capítulo se centra en el examen y la interpretación de los resultados, organizados de manera coherente con el horizonte dialógico configurado a partir de los propósitos y las preguntas de investigación. Este proceso resultó fundamental para la comprensión del fenómeno en estudio, sustentado en las valoraciones y en los procedimientos de codificación derivados de una labor analítica y sintética rigurosa. Según Creswell (2013), este tránsito permite identificar las interrelaciones conceptuales que respaldan las categorías centrales, con el propósito de orientar la constitución del constructo teórico para la enseñanza del proceso de lectura en las instituciones rurales del municipio de Arjona, Bolívar. Tal como sugiere Moustakas (1994), el análisis trasciende la mera descripción de datos para alcanzar la esencia de las experiencias vividas por los docentes en su contexto territorial.

Diagnóstico Crítico de la Enseñanza de la lectura

Dentro del contexto abordado, se evidenció un predominio de la lectura mecánica sobre la comprensión significativa. El principal hallazgo reveló que la enseñanza se había centrado históricamente en la decodificación de signos y la fluidez al pronunciar palabras, para dejar de lado la construcción de modelos mentales y la interrelación de oraciones. Esta visión limitante es cuestionada por los docentes, como lo expresa docente IC-01, quien aclara: "*No es solo juntar letras, es comprender lo que significan*". De igual manera, IC-04 enfatiza que la lectura "*no es simplemente decodificar signos o 'juntar letras'; es una actividad cognitiva y social mediada por nuestra cultura campesina*".

Esta práctica generó un aprendizaje pasivo donde los estudiantes lograron repetir el contenido del texto, pero presentaron serias dificultades para interpretar significados implícitos o realizar inferencias profundas. Al respecto, IC-02 señala que "*leer no se limita solamente a decodificar signos, sino que implica interpretar, inferir, relacionar, evaluar y resignificar la*

información encontrada en el texto".

Asimismo, se observó una tendencia a implementar procesos de lectura monótonos y rutinarios, donde se priorizó el cumplimiento de metas de rendimiento lector por encima de espacios para el diálogo crítico. Una debilidad crítica fue el uso de textos que no dialogaban con la cultura ni la experiencia cotidiana del estudiante campesino. Esta desconexión es notoria para los educadores; IC-03 explica que "*cuando se habla de su vida, de su entorno, del trabajo de sus padres, ellos sienten que la historia les pertenece y, por ende, muestran un cierto nivel de agrado en hacerlo*".

Por el contrario, cuando se utilizaron relatos sobre la finca, animales de la región o historias de la vereda, se observó un incremento inmediato en el interés. IC-01 narra una experiencia positiva al respecto: "*Los niños empezaron a contar sus propias experiencias con gallinas y vacas, y ahí me di cuenta que estaban entendiendo*". Del mismo modo, IC-05 confirma que al leer sobre su cotidianidad, los estudiantes "*no se limitaron a repetir el texto, sino que lo conectaron con su vida diaria y lo expresaron con sus palabras*".

Las instituciones rurales enfrentaron una escasez de materiales diversos y herramientas tecnológicas. Ante esto, los docentes dependieron de fotocopias y adaptaciones manuales. IC-01 describe esta realidad: "*Uso los pocos libros que tenemos, fotocopias cuando se puede, y también cuentos que yo misma escribo o adapto*". Esta carencia impulsó la revalorización de la oralidad; como menciona IC-01, "*en la escuela rural donde casi no tenemos libros ni materiales, la voz del maestro se convierte en el recurso principal*".

El diagnóstico identificó que la situación familiar influyó directamente en el retraso lector. Factores como los bajos niveles educativos en el hogar dificultaron el acompañamiento. IC-02 resalta la necesidad de vincular a las familias, dado que "*en su mayoría sus niveles educativos son nulos, hay mucho analfabetismo*". Además, se evidenció la necesidad de crear "*escuelas de padres, donde se oriente y se les da padres guías o pautas sobre cómo ayudar a los niños en casa*" (IC-02).

A pesar de las debilidades del sistema, existió una conciencia docente sobre la importancia de la lectura como eje transversal. Se reconoció que el aprendizaje fue más efectivo cuando estuvo conectado con la realidad. Como concluye IC-04, para la comunidad educativa rural, "*leer es un*

acto de libertad y de reconocimiento del territorio", y el objetivo final, según IC-05, es que la lectura "*deje de ser un obstáculo, sino como una oportunidad*".

Construcción del Marco de Interpretación

La construcción del marco de interpretación de esta investigación se fundamenta en una visión socio-constructivista y crítica, donde la lectura trasciende la decodificación mecánica para entenderse como un eje epistémico esencial para la justicia social y la emancipación en la ruralidad. Bajo la categoría de Concepciones y Definiciones, el estudio asume que leer es un proceso de interacción psicolingüística donde el sujeto "da sentido" al texto conectando sus conocimientos previos con la nueva información. Esta perspectiva, nutrida por autores como Goodman (1995) y Smith (1997), se complementa con la pedagogía de Freire (2004), quien postula que la lectura del mundo precede a la palabra, convirtiendo el aprendizaje lector en un acto de toma de conciencia y libertad, vital para los estudiantes de primaria en Arjona, Bolívar.

En cuanto a las Prácticas, Estrategias y Evaluación, el marco interpretativo se desplaza hacia la acción pedagógica situada, reconociendo que la mediación debe responder a las particularidades socioculturales del entorno rural. Se otorga un valor central a la activación de saberes previos y al uso de estrategias que consideran los tres momentos de la lectura: antes, durante y después. La evaluación en este contexto no se limita a la verificación de resultados, sino que se apoya en modelos como el interactivo y el neuro-didáctico, los cuales sugieren que el monitoreo de la comprensión debe incluir la gestión emocional y el uso de mediadores tecnológicos o lúdicos que superen las brechas de infraestructura.

Respecto a la Formación, Retos y Propuestas Teóricas, la interpretación se ancla en la necesidad de una práctica docente reflexiva que actúe como motor de cambio ante los modelos urbanocéntrico tradicionales. Los retos del aula rural, marcados por limitaciones de recursos, exigen que el docente se convierta en un practicante reflexivo capaz de adaptar las políticas institucionales y los estándares nacionales a la realidad del campo. Las propuestas de mejora emergen de la integración de constructos que vinculan la escuela con el hogar, proponiendo que la enseñanza de la lectura sea un fenómeno social y compartido donde la participación comunitaria garantice un desarrollo humano integral.

Finalmente, el marco legal colombiano y los tratados internacionales proporcionaron el soporte normativo que legitima la generación de estos nuevos constructos teóricos. Al articular la

Constitución Política de 1991 y la Ley 115 de 1994 con las necesidades de la ruralidad, se busca que la comprensión lectora sea garantizada como un derecho fundamental que promueve la equidad. Este andamiaje interpretativo permite que los hallazgos de la investigación no solo describan una realidad, sino que propongan una transformación pedagógica donde la lectura sea la puerta hacia la ciudadanía plena y el pensamiento crítico de los niños bolivarenses.

Esta revisión permitió generar la matriz de codificación apriorística que se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 5

Matriz de Codificación a priori

Categoría de entrada	Subcategoría	Código a priori
Concepciones y Definiciones	Definición del proceso de lectura	Interacción psicolingüística Construcción de sentido Diálogo texto-lector
	Significado del aprendizaje lector	Apropiación cultural Leer el mundo Decodificación versus comprensión.
	Importancia pedagógica	Herramienta de emancipación Justicia social Base para la equidad.
Prácticas, Estrategias y Evaluación	Estrategias de mediación y recursos	M-learning Secuencias lúdicas Mediadores tecnológicos
	Activación de saberes previos y contexto rural	Teoría de esquemas Conocimiento local Experiencias sensoriales
	Criterios y señales de evaluación	Comprensión literal/inferencial Monitoreo Gestión emocional
Formación, Retos y Propuestas Teóricas	Formación y política institucional	Actualización docente Estándares de competencia Marco legal.
	Adaptaciones y retos del aula rural	Brechas estructurales Modelos urbanocéntrico Adaptación pedagógica
	Propuestas de mejora y alternativas rurales	Neuro-didáctica Participación de padres Constructos teóricos

Cabe señalar, que para los fines de la investigación y bajo la premisa de la fenomenología interpretativa de Van Manen (2016), se incorporaron las perspectivas de los cinco informantes clave, cuya labor pedagógica en el aula de primaria constituye el eje de la indagación. La interpretación de estos hallazgos se apoyó en el círculo hermenéutico, permitiendo que la voz del

docente dialogara con la teoría existente y con la realidad social del departamento de Bolívar. A continuación, en la tabla 6, se presenta la articulación entre los propósitos del estudio, las preguntas orientadoras y el guion de entrevista aplicado, el cual, siguiendo a Smith et al. (2009), permitió una exploración profunda y detallada de la praxis educativa rural.

Tabla 6

Relación de propósitos, preguntas de investigación y guion de preguntas docentes

Propósitos	Interrogantes de la investigación	Guion de entrevista
Develar las concepciones que poseen los actores claves sobre el proceso de enseñanza de la lectura.	¿Qué concepciones sobre el proceso de enseñanza de la lectura aplican los docentes de primaria de las instituciones rurales del Municipio de Arjona-Bolívar poseen los actores claves seleccionados?	¿Cómo define Ud el proceso de lectura? ¿En qué consiste? ¿Qué significa para Ud que un estudiante aprendió a leer? ¿Qué importancia le da a la enseñanza de la lectura dentro de su práctica?
Interpretar el significado que le otorgan los docentes a la enseñanza de la comprensión de la lectura como proceso fundamental del aprendizaje.	¿Qué significado le otorgan los docentes a la enseñanza de la comprensión de la lectura, como proceso fundamental del aprendizaje de los estudiantes de primaria de las instituciones rurales del Municipio de Arjona-Bolívar?	Narre una experiencia reciente... ¿Qué pasó que le hizo pensar: "están comprendiendo mejor"? ¿Qué tipos de textos utiliza y cuál motiva más? ¿Qué acciones realiza ante la dificultad y cómo aplica el apoyo entre pares? ¿Qué temas de la finca o vereda conversa para conectar la lectura? ¿En qué señales se fija para reconocer el avance?
Configurar los elementos para una aproximación teórica del proceso de lectura que emerja de la interpretación de los significados.	¿Qué elementos pueden configurar una aproximación teórica del proceso de lectura que emerja de la interpretación de los significados otorgados por los docentes a la enseñanza de la comprensión de la lectura?	¿Qué adaptaciones realiza para integrar a todos los niños? ¿Qué curso o taller le ha brindado mayores aportes para la escuela rural? ¿Cómo vincular más a las familias campesinas desde la casa? ¿Qué alternativas propondría para fortalecer la enseñanza en el medio rural?

Tras la culminación de la fase inicial apoyada en el análisis documental y la observación sistemática, se consolidó la matriz de categorías y códigos a priori que sirvieron como hoja de ruta conceptual para la investigación. No obstante, para profundizar en la realidad subjetiva de los actores educativos en el contexto rural de Arjona, se procedió a realizar una codificación abierta con el software Atlas.ti 9. Este proceso técnico-analítico se aplicó a las entrevistas en profundidad transcritas de cada uno de los cinco informantes clave, lo que permitió una fragmentación minuciosa de los testimonios para identificar unidades de significado que emergen directamente de la praxis cotidiana en el aula rural (Creswell, 2013).

La aplicación de la codificación abierta facilitó el tránsito de los conceptos preestablecidos

hacia la identificación de categorías, subcategorías y códigos emergentes. Este ejercicio no solo validó la relevancia de los referentes iniciales, sino que reveló matices propios de la ruralidad, tales como la influencia de la gestión emocional en la comprensión (Cattaneo, 2022) y la necesidad de una práctica docente reflexiva que adapte los estándares nacionales a las limitaciones del campo (Perrenoud, 2007; Schön, 1998). Los hallazgos emergentes constituyen la materia prima fundamental para la generación de los constructos teóricos propuestos, para otorgarle voz a los docentes en un diálogo que trasciende los modelos tradicionales (Porto Hoyos, 2024).

El contraste entre la estructura a priori y los códigos resultantes en Atlas.ti 9 permitió alcanzar la saturación teórica necesaria para validar el desarrollo de la tesis doctoral. Al integrar estas nuevas dimensiones incluyen desde la activación de saberes previos bajo la teoría del esquema (Condemarín, 2001) hasta las propuestas de mejora basadas en la neuro-didáctica (Mantilla, 2025), la investigación adquiere el rigor científico exigido por los enfoques cualitativos contemporáneos (Denzin & Lincoln, 2018). Así, la síntesis interpretativa entre lo documentado y lo vivido por los cinco informantes se erige como el pilar que sostiene la propuesta pedagógica para transformar la enseñanza de la lectura en las instituciones rurales de Bolívar.

Tabla 7

Distribución de Categorías y Subcategoría

Categoría	Subcategorías
Concepciones y Definiciones	Fundamentos Cognitivos y Multimodales Contextualización y Sentido Social Agencialidad y Praxis Pedagógica

Categoría Concepciones y Definiciones

La lectura, lejos de ser una capacidad meramente mecánica o técnica, se erige en los discursos de los informantes clave como un fenómeno multidimensional que abarca desde la arquitectura cognitiva del individuo hasta la fibra social y cultural de su territorio. A través del análisis de las subcategorías Fundamentos Cognitivos y Multimodales, Contextualización y Sentido Social y Agencialidad y Praxis Pedagógica, se devela una visión de la lectura entendida como una herramienta de liberación y construcción de realidad. Tal como lo define teóricamente IC-02, el proceso lector es "*una actividad cognitiva, lingüística, social y que está mediada por la cultura*", esta afirmación revela que la interacción no es lineal, sino que integra diferentes niveles

de comprensión, que sería el literal, el inferencial y el crítico intertextual.

Para los informantes, la lectura trasciende el aula para convertirse en un proceso dinámico de construcción de sentido estrechamente ligado al contexto. No se trata de un acto aislado, sino de una práctica social y cultural situada. Los docentes coinciden en que leer implica un diálogo constante donde el estudiante transforma el contenido ajeno en "*un espejo de su realidad*", como menciona IC-05. Esta conexión es vital para que el aprendizaje sea genuino; como explica IC-03: "*No se trata solo de pronunciar palabras, sino de comprender lo que se dice, imaginar, pensar y relacionarlo con lo que vivimos aquí en nuestra vereda*". Al lograr esto, la lectura deja de ser un ejercicio abstracto y permite a los estudiantes construir sentido "*a partir de lo que conocen de su vida diaria*" (IC-01).

Existe un consenso rotundo en que leer es "*mucho más que juntar letras*" (IC-03). Los informantes distinguen claramente entre la decodificación mecánica y la verdadera lectura, enfatizando que *"para mí, en nuestra escuela, leer es un acto de libertad y de reconocimiento del territorio. No es simplemente decodificar signos o 'juntar letras'; es una actividad cognitiva y social mediada por nuestra cultura campesina*" (IC-04). Se describe como una actividad compleja que solo se consolida cuando el estudiante "*puede extraer la información explícita, realizar inferencias, establecer relaciones intertextuales, adoptar una postura crítica frente a lo leído*" (IC-02). Es un proceso activo donde el lector "*dialoga con el texto y con otros lectores, activando habilidades metacognitivas*" (IC-02).

La concepción de la lectura en este grupo también adquiere un matiz emancipador y emocional. Se define contundentemente como "*un acto de libertad y de reconocimiento del territorio*" (IC-04). Para los informantes, el éxito del proceso lector se evidencia cuando la lectura deja de ser percibida como una carga y se asume como "*un gusto y como una oportunidad*" (IC-03). Esto deriva en la autonomía del estudiante, quien logra "*transformar letras en imágenes, en emociones*" (IC-03). Más allá de la escuela, la lectura se visualiza como un instrumento de poder personal, pues "*se convierte en una herramienta de empoderamiento que no solo les enseña a descifrar letras, sino que les otorga una voz propia*" (IC-05).

Según perciben los informantes, la lectura se posiciona como la base fundamental de todo el conocimiento, argumentando que "*si los niños aprenden a leer bien, después pueden aprender cualquier otra cosa*" (IC-01). Ante esta relevancia, el rol del docente se redefine: no es una "*repetidora de cartillas*" (IC-04), sino un mediador pedagógico. Inspirados en conceptos como el

andamiaje, los docentes entienden su labor como la provisión de "*apoyos temporales que se van retirando progresivamente a medida que el estudiante gana autonomía*" (IC-02). Esta mediación busca cerrar brechas, asegurando que la lectura sea una competencia transversal para la vida.

Fundamentos Cognitivos y Multimodales

El primer gran hallazgo en los testimonios es la ruptura radical con el paradigma tradicional de la lectura como simple traducción de fonemas y grafemas. Para los informantes, la lectura es, ante todo, un proceso de construcción de sentido.

La distinción entre "juntar letras" y "comprender" es una constante. Como afirma el IC-05: "*la lectura es comprender, imaginar, reflexionar y dialogar con lo que está escrito, conectándolo con la vida en la vereda y con su cultura campesina*". Esta idea es reforzada por el IC-05, quien sentencia que "*leer no es solo juntar letras o pronunciar palabras*". Esta visión desplaza el enfoque de la fluidez mecánica hacia la profundidad interpretativa.

El IC-02 ofrece una definición técnica y robusta, señalando que la lectura "*no se limita solamente a decodificar signos, sino que implica interpretar, inferir, relacionar, evaluar y resignificar la información encontrada en el texto*". Aquí, la lectura se entiende como una orquestación de funciones cognitivas superiores. No se trata de un acto pasivo de recepción, sino de una actividad donde el lector debe intervenir el texto.

Un aspecto innovador en los testimonios es la naturaleza multimodal y emocional del proceso. La lectura no solo ocurre en el cerebro lógico, sino en la capacidad imaginativa. El IC-03 describe este fenómeno con una sensibilidad artística: "*Saber leer en un niño es transformar letras en imágenes, en emociones, en creaciones artísticas*". Esta idea es compartida por el IC-04, quien sostiene que un niño ha aprendido realmente cuando puede "*transformar esas letras en imágenes y emociones"*.

Esta perspectiva sugiere que la comprensión lectora no es completa si no logra conmover o proyectar visualmente lo leído, para integrarlo con lo estético como una dimensión fundamental del aprendizaje. El IC-02 precisa que este proceso cognitivo no es unitario, sino que se organiza en niveles de profundidad: "*este proceso lector integra diferentes niveles de comprensión, que sería el literal, el inferencial y el crítico intertextual*". Un lector competente, bajo esta mirada, es aquel que puede navegar desde la superficie del dato hacia la profundidad de la postura propia, pues como añade el mismo informante, debe ser capaz de "*adoptar una postura crítica frente a lo*

leído".

Contextualización y Sentido Social

La segunda subcategoría revela que la lectura no ocurre en el vacío. Los informantes coinciden en que el acto de leer está profundamente anclado en la cultura y el entorno del estudiante, especialmente en el contexto de la ruralidad y la cultura campesina.

Para el IC-01, la observación de sus estudiantes le permitió comprender que la lectura es una extensión de la vida: "*Eso me mostró que no solo estaban leyendo, sino que estaban construyendo sentido a partir de lo que conocen de su vida diaria*". Esta conexión es lo que el IC-05 denomina un proceso donde el niño "relaciona lo que dice el texto con lo que vive en su entorno".

La lectura se convierte así en un diálogo. El IC-02 la define como un proceso donde el lector "*dialoga con el texto y con otros lectores*", subrayando su naturaleza social. Este diálogo se expande hacia el territorio físico y cultural; el IC-04 es enfático al proponer que "*el currículo de lectura sea 100% situado", entendiendo la lectura como un "acto de libertad y de reconocimiento del territorio".*

En el ámbito rural, la lectura adquiere un matiz de identidad. El IC-04 menciona que la lectura es una "*actividad cognitiva y social mediada por nuestra cultura campesina*". Por su parte, el IC-05 vincula la reflexión literaria con la cotidianidad de la vereda: "*La lectura es comprender, imaginar, reflexionar y dialogar con lo que está escrito, conectándolo con la vida en la vereda y con su cultura campesina".*

Esta visión "situada", como la llama el IC-02, implica que el texto solo cobra vida cuando el estudiante puede proyectar en él su realidad inmediata, sus labores del campo y su cosmovisión.

Agencialidad y Praxis Pedagógica

La última subcategoría aborda el "para qué" de la lectura y el rol del docente. Aquí, la lectura se define como la base del éxito académico y, más importante aún, como un camino hacia la autonomía y la libertad.

Existe un consenso absoluto sobre el valor fundacional de la lectura. El IC-01 afirma: "*Es lo más importante, porque si los niños aprenden a leer bien, después pueden aprender cualquier otra cosa".* El IC-04 advierte sobre los riesgos de la falta de comprensión en la ruralidad: "*Si un niño en la zona rural no comprende lo que lee, se le cierran las puertas de las matemáticas, de las*

ciencias".

Por lo tanto, la lectura no es una asignatura más, sino el cimiento sobre el cual se construye todo el edificio del aprendizaje, o en palabras del IC-02, "*constituye la base para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento*".

Uno de los hitos de éxito mencionados por los informantes es la transición de la lectura como obligación a la lectura como elección. El IC-03 observa que el aprendizaje se consolida cuando la lectura "*deja de ser un problema u obstáculo y la ve más bien como un gusto y como una oportunidad".*

La meta final es la autonomía. El IC-02 define a un estudiante que ha aprendido a leer como aquel que ha desarrollado la capacidad de usar textos de manera "autónoma" y que es capaz de "*autorregular su proceso lector*". La autonomía se manifiesta cuando el estudiante, según el IC-04, "no solo repite lo que dice el libro, sino que usa esa información en su vida diaria".

La praxis pedagógica se redefine. El docente ya no es un instructor mecánico, sino un puente. El IC-04 asume esta identidad con orgullo: "*Mi formación me enseñó que no soy una 'repetidora de cartillas', sino una mediadora". Esta mediación es vista por el IC-02 como una herramienta de justicia social, pues "contribuye a disminuir brechas educativas y a fortalecer la inclusión y la equidad".*

El IC-03 sustenta esta práctica en la teoría del andamiaje: "*Este acompañamiento es lo que Vygotsky llama andamiaje, porque el adulto brinda apoyo temporal para avanzar en la zona de desarrollo próximo".* A partir de las voces de los informantes, se concluye que leer en la escuela no es un fin en sí mismo, sino un medio para que el sujeto se reconozca en su mundo y actúe sobre él. Las concepciones analizadas transitan de lo técnico a lo vital, definiendo la lectura como un proceso cognitivo complejo de construcción de significado, que a su vez permite ejercer una práctica social situada que dialoga con la cultura campesina como ejercicio de agencialidad que otorga libertad y autonomía al estudiante.

Estos hallazgos trascienden la visión de la lectura como una mera competencia instrumental para situarla como un acto de emancipación y resistencia frente al determinismo social. Al contrastar las voces de los informantes con las realidades del contexto rural, se evidencia que la insistencia en la comprensión y la autonomía no es un capricho pedagógico, sino una respuesta ética ante la vulnerabilidad: para el estudiante rural, leer comprensivamente es la única herramienta capaz de romper los ciclos de exclusión. Por tanto, cuando los informantes hablan de

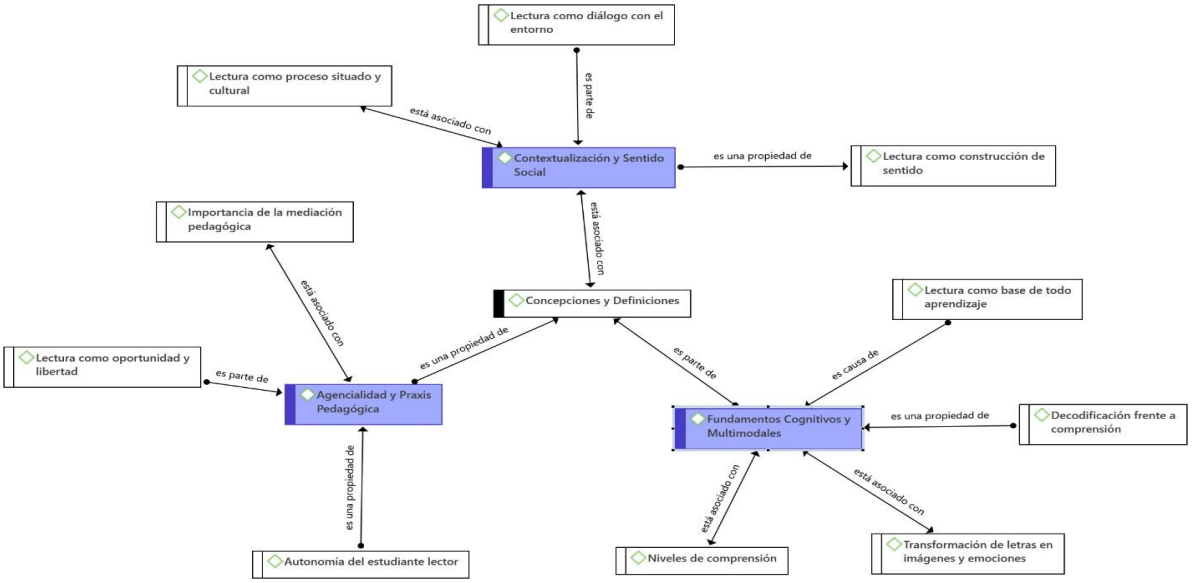
abrir puertas o de libertad, están redefiniendo la alfabetización como un ejercicio de ciudadanía crítica, donde el estudiante deja de ser un receptor pasivo de cultura para convertirse en un interlocutor válido capaz de cuestionar y transformar su propia realidad lo que es uno de los aspectos más destacados dentro de este momento investigativo.

Asimismo, se interpreta que la reconfiguración del rol docente, de instructor a mediador, implica una humanización profunda de la práctica educativa. Esta mediación no es simplemente una técnica didáctica basada en Vygotsky, sino una postura política en la que el maestro decide conscientemente validar los saberes previos del estudiante y su cultura campesina. Por ello se sostiene que este vínculo afectivo y cognitivo actúa como el verdadero motor del aprendizaje significativo; sin esta conexión empática que legitima al niño como sujeto de saber, la lectura permanecería en el plano de la decodificación mecánica estéril. En consecuencia, el éxito lector en la ruralidad depende menos de la infraestructura física y más de la infraestructura vincular que el docente logra construir.

Como bien resume el IC-03, la lectura es, en última instancia, "*un camino que seguimos para darle sentido a lo que vemos escrito*" y, a través de ello, sentido a la vida misma. Estos hallazgos se presentan de manera gráfica en la red semántica de la siguiente figura.

Figura 1

Red semántica Categoría Concepciones y Definiciones



Elaborado por Castellar (2025) en el software Atlas.ti 9.

La red muestra como en primera instancia, el nodo de Contextualización y Sentido Social

refleja la premisa de que la lectura es un proceso situado y cultural. Este hallazgo se alinea con la perspectiva de Freire (1979), quien sostiene que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, transformando el acto lector en un diálogo con el entorno y una herramienta de liberación. Bajo esta visión sociocultural, autores como Cassany (2012) refuerzan que leer implica comprender la realidad social y las intenciones ocultas tras los textos, lo cual es vital para cerrar brechas educativas en la ruralidad.

En cuanto a los Fundamentos Cognitivos y Multimodales, la red destaca la tensión entre la decodificación y la comprensión, así como la transformación de letras en imágenes y emociones. Este componente se sustenta en el modelo interactivo de Solé (1992) y Condemarín (2001), donde la lectura es un "diálogo" entre la información nueva y los esquemas mentales previos del lector. Asimismo, el aporte neurodidáctico de Mantilla (2025) es crucial aquí, ya que vincula el aprendizaje con la gestión de emociones y procesos sensoriales, sugiriendo que la comprensión se optimiza cuando se respeta el ritmo biológico y cognitivo del estudiante rural.

El eje de Agencialidad y Praxis Pedagógica subraya la autonomía del estudiante y la importancia de la mediación docente. Este hallazgo resuena con el enfoque constructivista de Ferreiro (1998), quien ve al niño como un sujeto activo que reconstruye el sistema de escritura desde su propio bagaje cultural. La red propone que la lectura es una oportunidad de libertad, idea que se fortalece con el concepto de "práctica reflexiva" de Perrenoud (2007) y Schön (1998); estos autores argumentan que el docente debe ser un investigador de su propia práctica para adaptar la enseñanza a las singularidades del campo.

Desde una perspectiva analítica, la integración de estos nodos revela que la comprensión lectora en contextos rurales no puede depender de modelos urbanocéntricos tradicionales. La red sugiere que la construcción de sentido debe apoyarse en la mediación tecnológica y lúdica, tal como demuestran los hallazgos de Flores (2021) sobre el m-learning. Estos aportes validan que la innovación pedagógica en el sector rural es posible cuando se vincula la técnica con el interés y la realidad cotidiana del alumno.

Por tanto, esta red semántica consolida la visión de los informantes y teóricos de la lectura como la base de todo aprendizaje y un eje de justicia social. Al articular los modelos socio-psicolingüísticos de Goodman (1995) y Smith (1997) con la realidad del municipio de Arjona, se hace evidente que el éxito académico depende de una visión holística. Como sugieren Porto Hoyos (2024) y Varela (2021), la enseñanza de la lectura debe trascender el aula para involucrar a la

familia y la comunidad, convirtiéndose en un fenómeno social que garantiza la ciudadanía plena y el desarrollo humano integral.

Tabla 8

Distribución de Categorías y Subcategorías

Categoría	Subcategoría
Prácticas, Estrategias y Evaluación	Diseño de Contenidos Situados Estrategias de Aula y Co-aprendizaje Evaluación y Metacognición

Categoría Estrategias y Evaluación en el Contexto Rural

La educación rural exige una mirada que trascienda la mera instrucción técnica y se vuelque hacia una pedagogía del territorio. A partir del testimonio de los informantes clave, se desglosan tres dimensiones fundamentales: el diseño de contenidos situados, las dinámicas de co-aprendizaje en el aula y la evaluación con sentido metacognitivo.

La naturaleza de esta categoría se define por una pedagogía donde el texto abandona su carácter genérico para arraigarse en la identidad rural. Para los docentes, leer es "*relacionar con lo que vivimos en la vida diaria*" (IC-01) y un "acto de libertad y de reconocimiento del territorio" (IC-04). Esta visión propone que el currículo sea "*100 por ciento situado*" (IC-04), lo cual permite que el libro pase de ser un objeto lejano a una herramienta que "*llegue incluso a las fincas*" (IC-04).

Esta postura sugiere que la descontextualización educativa es una forma de exclusión. Al exigir contenidos que reflejen "*los oficios y las tradiciones*" (IC-03), los docentes buscan que la escuela no sea un paréntesis en la vida del niño, sino un espacio de validación de su cultura. La lectura se convierte en un "poder" no para abandonar el campo, sino para "*mejorar sus cultivos y soñar con un futuro sin renunciar a su identidad*" (IC-04).

Las estrategias se fundamentan en la activación de conocimientos previos. Los docentes observan que la comprensión real ocurre cuando el niño "*hace dialogar el texto con su realidad en la vereda*" (IC-04). Un ejemplo claro se da cuando, al leer sobre animales, los niños "*empezaron a contar sus propias experiencias con gallinas y vacas*" (IC-01) o cuando logran "*transformar letras en imágenes y emociones*" (IC-03). El papel del maestro cambia: ya no es un "*repetidor de cartillas, sino una mediadora*" (IC-04) que utiliza la lectura en voz alta y la dramatización para

que los alumnos "*pierdan el miedo a la expresión*" (IC-05).

Aquí se trasciende lo cognitivo para tocar lo emocional. El docente rural actúa como un puente entre el código escrito y el saber empírico del niño. Al permitir que el estudiante "*reflexione y dialogue con lo escrito*" (IC-05) desde su cotidianidad, se elimina la barrera del lenguaje técnico y se fomenta una seguridad ontológica: el niño siente que su mundo tiene lugar en los libros.

El fortalecimiento del proceso lector surge del trabajo entre pares y la creación de "*pequeños rincones de lectura... que los niños puedan hojear en los descansos*" (IC-01). Un aspecto innovador es la transición del estudiante de lector a autor, buscando que los niños "*se conviertan en autores de su propia realidad mediante la elaboración de textos sobre la vida campesina*" (IC-05). Esto se complementa con la necesidad de crear "*comunidades de lectura*" (IC-04) donde los padres, a pesar de sus bajos niveles de escolaridad, se vinculen contando historias de la vereda.

La propuesta de pasar de lector a autor representa la máxima expresión de autonomía. Al escribir su propia realidad, el estudiante rural deja de ser un espectador de la cultura oficial para convertirse en generador de conocimiento. El rincón de lectura y la creación artística funcionan como espacios de resistencia cultural donde el aprendizaje es voluntario y gozoso, no impuesto.

Desde una perspectiva cognitiva, un estudiante ha aprendido a leer verdaderamente cuando puede "*usar esa información en su vida cotidiana*" (IC-03). La competencia se aterriza en la utilidad técnica y social: desde "*leer las instrucciones de un abono*" (IC-04) hasta "*defender sus derechos*" (IC-04). La lectura se concibe como una actividad social mediada por la cultura que permite "*ajustar su comprensión de manera permanente*" (IC-02).

Los informantes coinciden en que la alfabetización rural debe ser funcional en el sentido más noble de la palabra: debe servir para la supervivencia y el progreso. La metacognición no es solo saber cómo aprendo, sino saber para qué me sirve este saber. Cuando el estudiante verifica información para mejorar su entorno, la lectura se valida como una herramienta de "*convivencia y progreso*" (IC-04).

La evaluación se redefine y se identifica el éxito cuando el niño "*ya no ve la lectura como un obstáculo, sino como una oportunidad*" (IC-05). Se evidencia cuando el alumno deja de repetir palabras y logra "*expresarlo con sus propias palabras*" (IC-05) o cuando el aprendizaje "*le abre caminos y lo ayuda a conocer*" (IC-03).

En conclusión, la evaluación en este contexto se aleja de la métrica estandarizada para convertirse en una observación del desempeño vital. La verdadera evaluación es ver al estudiante participar con seguridad en su comunidad, transformando el territorio rural a través de la capacidad de comprender y recrear su propio mundo.

Diseño de Contenidos Situados

Esta primera subcategoría devela una tensión fundamental en la educación rural: la disonancia entre los contenidos estandarizados y la realidad vital del estudiante. El análisis de la información sugiere que la efectividad del aprendizaje no radica únicamente en la decodificación de grafemas, sino en la pertinencia cultural de los materiales. Los informantes coinciden en una premisa transformadora: el libro debe dejar de ser un artefacto foráneo para convertirse en un espejo donde el estudiante rural pueda reconocerse. El IC-03 ofrece una alternativa pedagógica que trasciende la simple adaptación curricular, proponiendo una ecología de saberes basada en la cercanía:

> Propongo algunas alternativas, como, por ejemplo, el uso de textos significativos y cercanos, que consiste en elaborar o adaptar textos que hablen de la vida en la vereda, de los animales, de las plantas significativas, de los oficios, de las tradiciones y de las experiencias familiares (IC-03).

Desde la postura de la investigadora, esta propuesta sugiere que el contenido situado actúa como un puente cognitivo. No se trata solo de leer palabras, sino de leer el mundo, en términos freireanos. Al encontrar su entorno representado en el texto, el estudiante valida su propia existencia y su patrimonio cultural. El IC-01 complementa esta visión, vinculando la accesibilidad cognitiva con la inclusión social: "*Tener más textos sencillos relacionados con la vida rural y espacios de lectura compartida con las familias*". Aquí, el texto deja de ser académico para volverse doméstico y comunitario.

Sin embargo, la visión más disruptiva proviene del IC-04, quien politiza el acto lector, proponiendo una ruptura con la hegemonía del currículo urbano-céntrico: "*propongo que el currículo de lectura sea cien por ciento situado. Que los libros lleguen a las fincas y que la lectura se vea como un poder*" (IC-04). Desde esta afirmación se eleva la lectura de una habilidad instrumental a una herramienta de empoderamiento. El contenido situado permite que el conocimiento permee el espacio de trabajo campesino, desdibujando las fronteras entre la escuela y la finca. En concordancia, el IC-05 subraya que la apropiación física es el primer paso para la apropiación intelectual: "*La implementación de rincones de lectura con textos sencillos y*

accesibles permite que el libro deje de ser un objeto lejano para convertirse en una herramienta cotidiana".

Esta accesibilidad facilita una relación hermenéutica donde el significado no es estático. El IC-02 argumenta que la comprensión es un acto constructivo: "*En este proceso, el lector construye el significado a partir de la interacción entre el texto, con sus conocimientos previos, con el contexto y, sobre todo, con esas intenciones comunicativas*" (IC-02).

La validación empírica de esta teoría se observa en la praxis relatada por el IC-01, quien describe un fenómeno de aprendizaje significativo: "*Los niños empezaron a contar sus propias experiencias con gallinas y vacas, y ahí me di cuenta que estaban entendiendo*". La comprensión lectora, por tanto, se logra cuando el texto activa la memoria episódica del niño rural. Como concluye el IC-05, la lectura es un acto relacional: "*Es un proceso de construcción de sentido, donde el niño relaciona lo que dice el texto con lo que vive en su entorno*".

Estrategias de Aula y Co-aprendizaje

La segunda subcategoría desplaza el foco del qué se lee al cómo se aprende, esto revela cómo en la ruralidad, el aprendizaje es intrínsecamente social. El análisis indica que las carencias materiales se suplen con capital social, potenciando el aprendizaje a través del diálogo, la colaboración y el acompañamiento pedagógico.

A la luz de las voces de los informantes se logra evidenciar que, frente al aislamiento geográfico, la escuela rural debe operar como una red de apoyo. El IC-03 cuestiona el modelo pedagógico individualista tradicional: "*Considero que otras alternativas que yo propondría para fortalecer la enseñanza del proceso de la lectura en un medio rural sería fomentar la colaboración*".

Esta colaboración se estructura en dos dimensiones, la colegialidad docente y la interacción entre pares. El IC-02 enfatiza la necesidad de un marco institucional que sostenga estas redes: "*Considero que algo clave es que la institución pueda promover proyectos lectores institucionales y espacios de trabajo colaborativo entre docentes*". Por su parte, el IC-01 destaca la solidaridad profesional como mecanismo de gestión ante la escasez: "*Reuniones con otros maestros rurales para compartir experiencias y formas de enseñar con pocos recursos*".

En el nivel de aula, las estrategias se fundamentan en la tutoría orgánica. El IC-01 sugiere la "*creación de pequeños rincones de lectura... que los niños puedan hojear en los descansos o en*

grupos pequeños". Aquí, el aprendizaje ocurre en los intersticios de la formalidad. El IC-03 dota de sustento teórico a esta práctica, invocando la teoría sociocultural "*Este acompañamiento es lo que Vygotsky llama andamiaje, porque el adulto brinda apoyo temporal para avanzar en la zona de desarrollo próximo*" (IC-03).

Por tanto, se puede develar que existe una revalorización del cuerpo y la oralidad como recursos didácticos primarios. El IC-01 propone "*aprovechar la voz del maestro y de los estudiantes para leer juntos, dramatizar y conversar sobre lo leído*". Esta estrategia no es solo lúdica, sino que busca desmantelar barreras emocionales. El IC-05 explica que "*Al complementar este espacio con actividades de lectura en voz alta y dramatizaciones, el aula se transforma en un escenario dinámico donde los estudiantes pierden el miedo a la expresión*".

Estos hallazgos se cierran con la identificación de las estrategias que buscan transformar al estudiante de un consumidor pasivo a un creador activo. El IC-03 define la lectura como un acto alquímico: "*Saber leer en un niño es transformar letras en imágenes, en emociones, en creaciones artísticas*". Esta visión culmina con la propuesta del IC-05, quien plantea el objetivo último de la educación rural situada: que los estudiantes "*se conviertan en autores de su propia realidad mediante la elaboración de textos sobre la vida campesina*". Así, la lectura y la escritura se convierten en vehículos para reescribir la identidad rural.

Evaluación y Metacognición

La tercera subcategoría redefine el concepto de evaluación. En el contexto rural, el éxito pedagógico no se mide por la memorización, sino por la funcionalidad del conocimiento y la autonomía del sujeto.

Para los informantes, un estudiante ha aprendido cuando puede aplicar lo leído para resolver problemas reales. El IC-01 observa este fenómeno en el aula de la siguiente manera:

> En esa clase, lo que me hizo pensar que los niños estaban comprendiendo mejor lo que leían fue que no se quedaron solamente en repetir las palabras... Ellos empezaron a relacionar la historia con lo que viven en sus casas y en la finca.

El IC-04 aterriza esta idea en la vida productiva del campo. La lectura es poder cuando permite: "*defender sus derechos, mejorar sus cultivos... por ejemplo, leyendo las instrucciones de un abono o contando una historia con sus propias palabras*". Esta "*evaluación por desempeño cotidiano*" es la que realmente valida el proceso educativo rural.

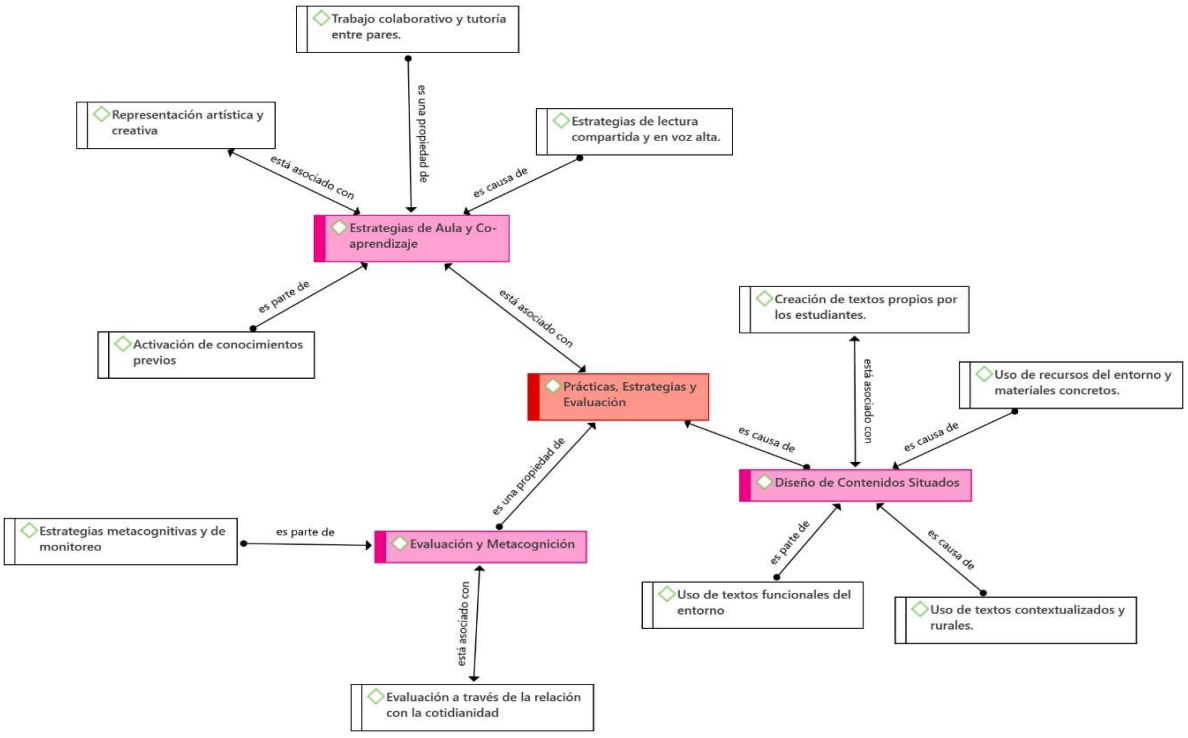
Finalmente, el proceso lector debe conducir a la autonomía. El IC-02 describe con precisión las habilidades de un lector competente y consciente de su propio proceso: "*El lector es capaz de formular hipótesis, anticipar sentidos, verificar la información en el texto y ajustar su comprensión de manera permanente... Un estudiante aprendió a leer cuando es capaz de autorregular su proceso lector"* (IC-02).

Esta autorregulación permite que el niño desarrolle autonomía en el aprendizaje (IC-03), utilizando los recursos de su entorno para seguir aprendiendo incluso fuera del aula.

El análisis de estas subcategorías demuestra que la pedagogía rural es una pedagogía situada. El diseño de contenidos vincula al niño con su tierra, las estrategias de co-aprendizaje lo vinculan con su comunidad, y la evaluación lo vincula con su capacidad de transformar la realidad. La lectura, en palabras de los informantes, deja de ser una asignatura para convertirse en "*una herramienta para vivir y convivir en la ruralidad*" (IC-04). Los hallazgos de esta categoría se presentan gráficamente en la figura número 2.

Figura 2

Red semántica de la Categoría Estrategias y Evaluación en el Contexto Rural



Elaborado por Castellar (2025) en el software Atlas.ti 9

La red semántica permite evidenciar como primer nodo, Estrategias de Aula y Co-aprendizaje, se sustenta en la premisa de que la lectura es una construcción social mediada por la interacción. La red destaca el "Trabajo colaborativo y tutoría entre pares", lo cual coincide con la perspectiva de Vygotsky (1978), quien sostiene que las funciones cognitivas superiores se originan en la interacción social y el lenguaje. Esta visión se fortalece con el aporte de Porto Hoyos (2024), quien argumenta que la enseñanza de la lectura debe ser un proceso compartido que trasciende el aula para integrar las vivencias de la comunidad educativa, otorgando afectividad y propósito al acto de leer.

En cuanto a la Activación de conocimientos previos y las estrategias de lectura compartida, la red refleja la aplicación de la Teoría de los Esquemas. Según Condemarín (2001), estas estructuras mentales actúan como el andamiaje necesario para asimilar nueva información, permitiendo que el lector "ancle" el contenido del texto en sus experiencias previas. Este proceso es el "cimiento cognitivo" descrito por Solé (1992), donde el estudiante, antes de iniciar la lectura, actúa como un estratega que define objetivos claros y prepara el terreno mental para que el texto cobre un sentido real y contextualizado.

El eje de Diseño de Contenidos Situados aborda la necesidad de adaptar la pedagogía a la ruralidad mediante el "Uso de textos contextualizados" y "recursos del entorno". Este hallazgo es crítico, pues como señalan Farfán y Correal (2025), la ruralidad demanda enfoques que trasciendan los modelos urbanocéntricos y valoren el conocimiento local. Además, la inclusión de "textos propios creados por estudiantes" se alinea con la pedagogía de Freire (1979), quien asume–la lectura como un acto de liberación y toma de conciencia, que permite al estudiante, en este caso al estudiante rural, "leer su mundo" para transformarlo.

Respecto a la Evaluación y Metacognición, la red enfatiza las "estrategias metacognitivas y de monitoreo". Este componente es respaldado por Mantilla (2025) desde la neurodidáctica. Este autor propone que la gestión de procesos cognitivos, como la atención y la emoción, mejoran sustancialmente la capacidad de retención. Asimismo, la "evaluación a través de la relación con la cotidianidad" responde a lo planteado por Perrenoud (2007), quien sugiere que la práctica docente debe ser reflexiva, ajustando las estrategias en tiempo real según la respuesta del estudiante y su interacción con el entorno.

La integración de la representación artística y creativa en las estrategias de aula sugiere un

enfoque lúdico y motivacional. Investigaciones como las de Delgado (2022) demuestran que el uso de secuencias didácticas lúdicas y tecnologías accesibles (como blogs o dispositivos móviles) rompe con la monotonía tradicional, convirtiendo el placer lector en el motor de la comprensión profunda. Este enfoque integral asegura que la lectura en zonas rurales no sea un ejercicio mecánico, sino una herramienta de empoderamiento y desarrollo humano integra.

Tabla 9

Distribución de Categorías y Subcategorías

Categoría	Subcategoría
Formación, Retos y Propuestas Teóricas	Soportes Epistémicos y Didácticos Realidades y Limitaciones Rurales Gestión, Comunidad y Empoderamiento

Categoría Formación, Retos y Propuestas Teóricas

La formación docente en el contexto rural se manifiesta como un proceso de re-teorización constante, donde los marcos epistémicos tradicionales son sometidos a una validación práctica basada en la necesidad inmediata. En esta tesis doctoral se observó que los docentes no se adhieren a modelos como el constructivismo por una mera formalidad académica, sino por la utilidad operativa que estos ofrecen para enfrentar la vulnerabilidad. En este sentido, la apropiación de los postulados de Solé sobre la lectura como un proceso activo y estratégico permite que informantes como el IC-02 y el IC-04 transformen la enseñanza en una herramienta de supervivencia intelectual. Al respecto, el IC-02 afirma explícitamente:

> Para esto, cito mucho a Solé, quien concibe que la lectura es un proceso activo y estratégico, en el cual el lector es capaz de formular hipótesis, anticipar sentidos, verificar la información en el texto y ajustar su comprensión de manera permanente (IC-02).

Al fomentar la formulación de hipótesis y la construcción de significado, el docente busca rescatar al estudiante de la pasividad, permitiéndole no solo decodificar textos, sino leer y comprender su propia realidad productiva y social. Como señala el IC-04, esto consiste en que "*el estudiante tome el texto y lo haga dialogar con su realidad en la vereda, convirtiendo lo escrito en pensamiento y en una herramienta para entender su mundo*".

Por otro lado, la mediación pedagógica adquiere una dimensión ética y humana a través del concepto de andamiaje de Vygotsky. El análisis de los hallazgos revela que, en las escuelas rurales, especialmente en las de modalidad multigrado, el apoyo brindado por el docente trasciende lo académico para convertirse en un soporte emocional y social indispensable. El IC-03 enfatiza que este acompañamiento temporal es el puente hacia una autonomía necesaria en entornos donde el acceso a materiales y tutorías permanentes es inexistente, indicando que "*un niño que aprende a leer y comprender, que puede avanzar en matemática, en ciencias, en sociales, puede aprender por sí mismo. Leer le abre las puertas, aunque no tengamos muchos libros ni tecnología*" (IC-03). Así, la Zona de Desarrollo Próximo se redefine en la praxis rural como un espacio de emancipación, donde el "aprender a aprender" se convierte en la competencia máxima para compensar el aislamiento geográfico y la escasez de recursos técnicos.

En cuanto a los desafíos estructurales, los hallazgos evidencian una tensión persistente entre las políticas de formación tradicional y la realidad de la vereda. La investigadora identifica un sentimiento de "extranjería" en el docente rural frente a las capacitaciones urbanas, las cuales suelen carecer de pertinencia contextual. Ante esta gestión de la escasez, surge una resiliencia pedagógica donde los maestros intercambian saberes para enseñar con recursos limitados, tal como lo ilustra el IC-01: "*Uso los pocos libros que tenemos, fotocopias cuando se puede, y también cuentos que yo misma escribo o adapto [...] Los relatos sobre la finca, los animales y las historias de la comunidad*".

Este reclamo por una formación "*aterrizada*", como sugiere el IC-02, implica que el éxito educativo en el campo no depende de la dotación masiva de materiales, sino del fortalecimiento de modelos semántico-comunicativos que entiendan el lenguaje como una herramienta vital, para la búsqueda de "*ambientes de aprendizaje significativos que sean aprendizajes para la vida y que sean útiles para saber hacer en contexto, para transformar su territorio*" (IC-02).

La propuesta teórica que emana de los informantes converge en una pedagogía del arraigo inspirada en el pensamiento freiriano. La alfabetización es entendida por la investigadora no como un fenómeno meramente escolarizado, sino como un acto de empoderamiento comunitario. La visión del IC-04 es determinante al proponer un currículo situado, definiendo que "*leer es un acto de libertad y de reconocimiento del territorio. No es simplemente decodificar signos o 'juntar letras'; es una actividad cognitiva y social mediada por nuestra cultura campesina*". En suma, el

docente rural se redefine a sí mismo: deja de ser una repetidora de cartillas para consolidarse como un mediador que transforma el aula en un escenario donde el estudiante "*no solo repite lo que dice el libro, sino que usa esa información en su vida diaria [...] demostrando autonomía*" (IC-04).

Soportes Epistémicos y Didácticos

El soporte epistémico de la educación rural no puede ser una traslación estéril de teorías urbanas. La interpretación de la investigadora sugiere que los docentes rurales operan bajo una "epistemología de la necesidad", donde la teoría se valida solo si es capaz de transformar la realidad inmediata del estudiante.

La investigadora observa que existe una apropiación consciente de los modelos constructivistas. Los informantes no mencionan a los autores por mera erudición, sino porque sus teorías ofrecen soluciones al reto de la comprensión en contextos de vulnerabilidad. El IC-02 es contundente al manifestar: "*Para esto, cito mucho a Solé, quien concibe que la lectura es un proceso activo y estratégico, en el cual el lector es capaz de formular hipótesis, anticipar sentidos...*" (IC-02).

Desde la perspectiva de la investigadora, esta cita revela que el docente busca rescatar al estudiante de la pasividad. En la ruralidad, donde el acceso a la información es limitado, la capacidad de "formular hipótesis" se convierte en una herramienta de supervivencia intelectual. El IC-04 refuerza esta línea de pensamiento al señalar que, los aporte de Solé la lectura es "*un proceso activo donde el niño construye significado*". Aquí, la interpretación de la investigadora destaca que "construir significado" implica que el niño rural no solo lee palabras, sino que lee su propio contexto productivo y social a través del código escrito.

La mediación pedagógica en el sector rural adquiere una dimensión ética. El IC-03 vincula la práctica con el concepto de zona de desarrollo próximo: "*Este acompañamiento es lo que Vygotsky llama andamiaje, porque el adulto brinda apoyo temporal para avanzar en la zona de desarrollo próximo"* IC-03.

En este ejercicio analítico se ejecutó la interpretación de este "andamiaje" no solo como un soporte académico, sino como un acto de acompañamiento emocional y social. En escuelas multigrado, el docente debe ser un arquitecto de apoyos diferenciados. La finalidad última de este soporte es la emancipación intelectual, pues como indica el IC-03, el objetivo es que el estudiante

"*pueda aprender por sí mismo*", especialmente en entornos donde la presencia permanente de materiales o tutores es inexistente.

El análisis de la investigadora identifica que el pensamiento freiriano es el eje que conecta la escuela con la comunidad. El IC-02 y el IC-04 coinciden en un llamado a la ruptura de los muros del aula: "*Traigo a colación a Paulo Freire, cuando habla que la lectura debe trascender el aula y convertirse en una práctica social compartida entre la escuela, la familia y la comunidad*" (IC-02).

En el proceso de interpretación, esta cita es la piedra angular de una propuesta teórica situada: la alfabetización no es un proceso escolarizado, sino un fenómeno comunitario. Si la lectura no "trasciende", se queda en un ejercicio mecánico que no impacta la calidad de vida del campesino.

Realidades y Limitaciones Rurales

Esta subcategoría expone la brecha entre el currículo oficial y la vida en la vereda. La investigadora analiza cómo el docente rural debe "re-teorizar" su práctica ante el abandono estatal.

La limitación de recursos no es vista por los informantes como una derrota, sino como una oportunidad de rediseño pedagógico. El IC-01 destaca la importancia de las "reuniones con otros maestros rurales para compartir experiencias y formas de enseñar con pocos recursos". La investigadora interpreta este hallazgo como la emergencia de una "comunidad de práctica" que suple la ausencia de políticas públicas de dotación.

Por su parte, el IC-03 señala que, ante la falta de materiales, el éxito radica en la competencia del niño: "*En las escuelas donde no siempre tenemos a la mano muchos materiales, un niño que aprende a leer y comprender... puede aprender por sí mismo*". Aquí, la interpretación de la investigadora subraya una paradoja: la limitación material obliga a un desarrollo más agudo de las competencias cognitivas de autogestión del aprendizaje.

La investigadora identifica un descontento latente respecto a la formación docente tradicional. El IC-02 manifiesta que, aunque existen apoyos básicos, "es necesario ampliar estas acciones hacia propuestas que sean más aterrizadas, que sean más contextualizadas y que se puedan sostener en el tiempo".

La interpretación de la investigadora sugiere que el docente rural se siente "extranjero" en las capacitaciones urbanas. El IC-04 recuerda con especial valor los talleres sobre el modelo

semántico-comunicativo, pues estos le permitieron entender que "*el lenguaje es, ante todo, una herramienta para vivir"*. Este enfoque es vital para el habitante rural, para quien la palabra escrita es, a menudo, el único medio para interactuar con la burocracia estatal o el mercado agrario.

Gestión, Comunidad y Empoderamiento

En esta sección, el análisis de la investigadora se centra en cómo la educación puede convertirse en una herramienta de poder para la población campesina. En la tesis doctoral se ha logrado evidenciar que el docente rural asume una doble carga educativa: alfabetizar al niño y orientar al padre. El IC-02 expone una realidad cruda: "*Formándolos porque en su mayoría sus niveles educativos son nulos, hay mucho analfabetismo, también orientarlos sobre cómo apoyar la lectura desde el hogar*" (IC-02).

Esta cita evidencia que la gestión escolar en la ruralidad es, en realidad, una gestión social. El IC-04 propone una solución transformadora: crear "*'comunidades de lectura' donde ellos aprendan junto a sus hijos"*. La investigadora interpreta esto como la disolución de la jerarquía escolar tradicional para dar paso a un aprendizaje dialógico e intergeneracional.

Quizás el hallazgo más potente del análisis es la resignificación de la lectura como un arma de defensa de derechos. El IC-04 propone un cambio de paradigma:

> Propongo que el currículo de lectura sea 100 por ciento situado. Que los libros lleguen a las fincas y que la lectura se vea como un poder: el poder de saber defender sus derechos, de mejorar sus cultivos y de soñar con un futuro sin tener que renunciar a su identidad campesina,

La investigadora analiza esta postura como una "pedagogía del arraigo". No se educa para que el niño escape del campo a la ciudad, sino para que sea capaz de transformar el campo. En este mismo sentido, el IC-05 añade que la lectura "*ayuda a entender su propio entorno y a participar con más seguridad en la escuela y en la comunidad*".

La identidad del docente rural se redefine. El IC-04 afirma con orgullo: "*Mi formación me enseñó que no soy una 'repetidora de cartillas', sino una mediadora*". La interpretación de la investigadora concluye que esta autopercepción es lo que permite que el aula se convierta, como dice el IC-05, en un "*escenario dinámico donde los estudiantes pierden el miedo a la expresión y conectan emocionalmente con las historias"*.

El análisis de las categorías revela que la educación rural en la actualidad se encuentra en un proceso de transición hacia una autonomía epistémica. Los docentes están utilizando los pilares

de Solé, Vygotsky y Freire para construir un modelo de "Currículo Situado" que responde a la necesidad de justicia social. Las limitaciones de recursos son compensadas con una gestión comunitaria que involucra a la familia, no solo como apoyo, sino como sujeto de aprendizaje.

La formación y práctica del docente rural trasciende la instrucción técnica para configurarse como una "epistemología de la necesidad", donde teorías como el constructivismo de Solé y el andamiaje de Vygotsky dejan de ser abstracciones académicas para convertirse en herramientas de supervivencia y autonomía. Los hallazgos revelan que el maestro en la vereda opera como un mediador ético que, ante la escasez de recursos y el aislamiento geográfico, construye comunidades de práctica y resiliencia. Esta labor no solo busca la decodificación de textos, sino la formación de un pensamiento crítico que permita al estudiante "leer" su realidad productiva, transformando la pasividad en una capacidad de autogestión que compensa las históricas brechas del sistema educativo tradicional.

La propuesta teórica converge en una "pedagogía del arraigo" de inspiración freiriana, donde el aula se desborda hacia la comunidad para combatir el analfabetismo sistémico y empoderar al campesino. La visión de un currículo cien por ciento situado redefine la identidad del docente: de ser un ejecutor de contenidos prefabricados a consolidarse como un agente de justicia social y mediador cultural. Este enfoque garantiza que la educación no sea un puente para el éxodo rural, sino un instrumento de poder para la defensa de derechos y el desarrollo agrario, consolidando así un modelo educativo que nace de la propia tierra y se sostiene en el tejido social intergeneracional y que se presenta gráficamente en la figura siguiente.

Figura 3

Red semántica de la Categoría Formación, Retos y Propuestas Teóricas

Elaborado por Castellar (2025) en el software Atlas.ti 9

La interpretación de la red semántica "Formación, Retos y Propuestas Teóricas" revela una estructura compleja donde la enseñanza de la lectura en la ruralidad se aleja de la decodificación mecánica para convertirse en un eje de justicia social y emancipación. El nodo central conecta directamente con las Realidades y Limitaciones Rurales, las cuales están marcadas por brechas educativas y la limitación de recursos. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Farfán y Correal (2025), quienes señalan que la ruralidad colombiana enfrenta desafíos críticos de accesibilidad que inciden en el desempeño lector. Ante esto, la red propone una alfabetización de padres de familia, vinculando el éxito académico al entorno familiar, tal como sugiere Porto (2024) al afirmar que la lectura es un fenómeno social donde la participación de los cuidadores es fundamental para consolidar hábitos sólidos.

En cuanto a los Soportes Epistémicos y Didácticos, la red destaca la figura del "maestro como mediador y no repetidor", asociado a la flexibilidad y los ajustes razonables. Esta visión se fundamenta en los referentes teóricos de la investigación que asumen una perspectiva socio-

constructivista. Siguiendo a Vygotsky (1978), se reconoce que el aprendizaje está mediado por el entorno cultural, lo que exige que el docente trascienda los modelos tradicionales urbanocéntricos. La necesidad de estos soportes se alinea con la propuesta de Solé (1992) sobre el uso de estrategias antes, durante y después de la lectura, donde el docente guía al estudiante para que active sus esquemas mentales y logre una comprensión auténtica.

La red semántica identifica la Gestión, Comunidad y Empoderamiento como una causa directa de las propuestas teóricas, integrando la "lectura como herramienta de poder y derechos". Este hallazgo se vincula estrechamente con la pedagogía liberadora de Freire (1979), quien sostiene que la lectura es un acto de toma de conciencia y liberación donde "leer el mundo" precede a la lectura de la palabra. Faría (2023) refuerza esta idea al proponer constructos teóricos que transforman al estudiante en un sujeto crítico capaz de hacer aportes a la sociedad desde sus propias reflexiones, rompiendo con la pasividad de la enseñanza tradicional.

Otro hallazgo relevante en la red es la relación entre la gestión comunitaria y la Formación docente continua y especializada. Esto refleja la importancia de la "práctica reflexiva" mencionada por autores como Perrenoud (2007) y Schön (1998), quienes argumentan que el docente debe ser un profesional capaz de analizar su propia acción para mejorar su efectividad. En el contexto rural de Arjona, esta formación es vital para que el maestro actúe como un "practicante reflexivo" que media entre los textos estandarizados y la realidad cultural diversa del campo, asegurando que la enseñanza sea pertinente y situada.

La propuesta de un currículo situado que emerge de la red se apoya en los nuevos modelos neuro-didácticos y tecnológicos analizados en los antecedentes, Por ejemplo, Mantilla (2025) propone un modelo basado en la neurodidáctica que respeta los ritmos biológicos y cognitivos del estudiante rural, optimizando la atención y la memoria. Asimismo, la integración de TIC y la lúdica, como proponen Pérez (2022), demuestra que un currículo adaptado puede cerrar brechas mediante herramientas digitales accesibles que aumentan la motivación y el interés de los niños por los textos.

MOMENTO V

PEDAGOGÍA DE LA LECTURA SITUADA: UN CONSTRUCTO DE EMANCIPACIÓN Y COMPRENSIÓN CRÍTICA PARA LA RURALIDAD DE ARJONA-BOLÍVAR

El Desafío de la Lectura en la Periferia Rural

La educación rural en Colombia y específicamente en el contexto del departamento de Bolívar, ha enfrentado históricamente una tensión dialéctica entre los modelos pedagógicos estandarizados y las realidades concretas del territorio. En el municipio de Arjona, la enseñanza de la lectura se ha visto reducida a una práctica mecánica de decodificación. Esta crisis no es aislada; como señala Arenales (2024), los resultados de las pruebas PISA 2022 evidencian que el sistema educativo colombiano continúa en una situación crítica, especialmente en comprensión lectora, donde los bachilleres muestran dificultades para construir modelos mentales complejos.

Frente a esta carencia, surge la necesidad de una Pedagogía de la Lectura Situada. Esta trasciende la noción de técnica de instrucción para consolidarse como un eje epistémico fundamental para la justicia social (Porto, 2024). En un contexto rural, la lectura debe ser la herramienta capaz de cerrar las brechas educativas mencionadas por Farfán y Correal (2025), quienes enfatizan que la calidad en el campo colombiano depende de superar la desconexión entre el currículo y el territorio. Por tanto, dentro de esta aproximación teórica se busca redefinir la percepción de la enseñanza de la lectura posicionándola como la punta de lanza en la configuración del sentido de todos los símbolos que habitan en el entorno, ya que por medio de la lectura el individuo puede acceder a conocimientos de diferentes áreas del saber que le permite consolidar su cosmovisión de su realidad donde este se forma y se desarrolla como actor social.

La "Lectura del Mundo" como Acto de Libertad

La base de esta propuesta se halla en la premisa de Freire (2004) de que nadie lee el texto sin haber leído antes su contexto. En Arjona, esto implica reconocer que, lejos de llegar al aula como una tabula rasa, el niño ingresa cargado de significados derivados de la oralidad campesina

y su interacción con la tierra. Como sostiene Faria (2023), la comprensión lectora bajo la pedagogía liberadora permite que el estudiante transite de un aprendizaje pasivo a una toma de conciencia crítica. En este sentido, la lectura es un elemento promotor del pensamiento libre y la criticidad de lo que otros le presentan como verdad blindando así la dimensión ontológica de la enseñanza de la lectura.

Desde esta perspectiva ontológica, la lectura es un acto de libertad y desarrollo humano integral. Leer no se reconoce como un simple procesar información, sino que también se ha de considerar cómo un proceso de liberación donde el sujeto aprende a leer más allá de las grafías ordenadas en el texto y logra así comprender el todo del significado profundo de lo que lee, lo cual le permite identificar las intenciones y discursos que subyacen en los textos (Cassany, 2006). Así, la lectura crítica se convierte en un método esencial para que el estudiante rural haga aportes a la sociedad desde sus propias reflexiones, para romper con la hegemonía de la enseñanza tradicional (Brito. 2020). Si el estudiante desarrolla habilidades y destrezas que optimicen su proceso lector tendrá mayores herramientas para contrastar su realidad desde la comprensión del entorno a través del tamiz que los textos le ofrecen.

La aproximación teórica de este constructo propone que la lectura en la escuela rural debe funcionar bajo la lógica del círculo hermenéutico. Siguiendo a Van Manen (2016), la comprensión es una investigación de la experiencia vivida; es un proceso en el cual el estudiante sale del texto para mirar su entorno y regresa a él con nuevas preguntas. Esta visión se apoya en la perspectiva psicolingüística de Smith (1997) y Goodman (1995), quienes argumentan que la lectura, más que un proceso de decodificación letra por letra, constituye una actividad de búsqueda de sentido en la cual los conocimientos previos (información no visual) son más determinantes que el texto mismo. En la ruralidad, esto significa que el saber del abuelo sobre el ciclo de las cosechas o la ganadería lo que lejos de ser considerado como conocimientos marginales, se erigen como elementos claves interpretativos que permiten al niño desentrañar el código escrito. Al respecto, Solé (1992) subraya que leer es un proceso de interacción constante en el cual el lector reconstruye el significado a partir de sus esquemas cognitivos previos.

Uno de los pilares más urgentes es la demanda de un currículo más justo que permita responder a las necesidades de las instituciones rurales. El currículo nacional ha sido históricamente "urbanocéntrico", esto evidencia que la comprensión lectora también está mediada por factores socioeconómicos y territoriales (Jaloto & Primi, 2021). La justicia curricular exige que

la cultura campesina sea el núcleo del aprendizaje y no un anexo decorativo.

Para lograrlo, se propone un modelo que integre la lúdica y herramientas digitales como motores de motivación. Pérez (2022) demuestra que el uso de ambientes de aprendizaje enriquecidos con TIC (como blogs o secuencias didácticas lúdicas) potencia la comprensión lectora en sectores rurales, disminuyendo la apatía y fomentando el placer por la lectura (Delgado, 2022). Además, la incorporación de la neurodidáctica en contextos rurales permite adaptar la enseñanza a la forma en que el cerebro procesa la información en entornos diversos, convirtiendo la curiosidad y la emoción en aliados pedagógicos (Mantilla, 2025).

Para que este constructo sea viable, se requiere una transformación en la identidad del maestro. Siguiendo a Dewey (1989), el pensamiento reflexivo debe ser la base de la relación entre el docente y su práctica. El docente en Arjona debe ser un "practicante reflexivo" (Schön, 1998; Perrenoud, 2007), capaz de analizar su acción pedagógica para ajustarla a las necesidades de sus estudiantes.

Este docente actúa como un mediador cultural que reconoce que su propia historia de lectura influye en cómo enseña a leer (Gaete-Moscoso, 2017). Se trata de más que un simple ejecutor de estándares ministeriales, para convertirse en un profesional que, como afirma Zeichner (1993), asume su labor con un compromiso ético y político, para transformar el aula en un espacio de diálogo y construcción de ciudadanía (Varela, 2021).

La Pedagogía de la Lectura Situada se presenta como un horizonte de posibilidad para las instituciones rurales de Bolívar. Al fundamentarse en la lectura del mundo (Freire), la interacción de esquemas previos (Smith; Goodman) y la práctica reflexiva (Schön), se logra que el estudiante además de aprender a decodificar palabras, pueda aprender a interpretar su realidad.

La comprensión lectora, bajo esta luz, deja de ser una competencia técnica evaluada para convertirse en el motor de una educación que estimule el pensamiento crítico y prepare a los niños de Arjona para enfrentar los desafíos de un mundo digitalizado (UNESCO, 2017), sin perder su identidad territorial. Es, en última instancia, el reconocimiento de que leer es, sobre todo, una forma de habitar y transformar el mundo.

Un Imperativo Pedagógico en la Ruralidad de Arjona

La comprensión de la lectura en Colombia atraviesa un momento crítico, como señala Arenales (2024), los bachilleres colombianos "se rajaron" nuevamente, evidenciando una brecha

persistente en las competencias mínimas de análisis y reflexión. Esta realidad es respaldada por la OCDE (2024), que advierte sobre el estancamiento de las habilidades de alfabetización en la mayoría de sus países miembros. En el contexto específico de Arjona, Bolívar, esta problemática se agudiza por la prevalencia de modelos pedagógicos que han quedado desgastados por centrarse en actividades mecanicistas que desconocen el valor real de la enseñanza de la lectura, es decir, modelos que desconocen el propósito de la construcción de sentido, ignorando las particularidades de los ecosistemas rurales (Farfán Betancourt & Correal Romero, 2025).

Frente a este panorama, surge la necesidad de una apuntar a la consolidación de una dimensión cognitiva-multimodal que trascienda los niveles literal e inferencial. No se trata simplemente de que el niño "diga" lo que el texto dice, sino de que el estudiante rural se convierta en un sujeto crítico capaz de transformar la información en conocimiento situado (Cassany, 2006; Faría, 2023). Lo que se apunta dentro de estas líneas es quizás el aporte de mayor valor dentro de esta dimensión, puesto que saber leer requiere mucho más que hacer lecturas en voz alta con melódica rapidez, es el acto que le permite a el estudiante poder adentrarse en los significados y símbolos que convergen dentro del texto que dicen cosas que la superficial literal no da cuenta, por ello en los párrafos siguientes se presentar la relación de lo cognitivo y lo social por medio de la lectura, por quien aprende a leer es un ser social y la información de los textos le debe permitir comprender su entorno de manera más precisa. .

La Lectura como Proceso Cognitivo y Social

El enfoque tradicionalista de la escuela ha limitada la enseñanza de la lectura. Sin embargo, como sostiene Ferreiro (1998), la alfabetización es un proceso de apropiación de un sistema de representación y no solo un código de transcripción, es decir, leer es ampliar las condiciones de los estudiantes para lograr interpretar su entorno y alcanzar niveles superiores de pensamiento complejo. Leer es, en esencia, un acto de interacción constante entre el lector, el texto y el contexto (Solé, 1992). En la ruralidad, esta interacción debe estar mediada por el lenguaje integral, una propuesta que Goodman (1995) defiende al argumentar que el aprendizaje de la lengua ocurre mejor cuando es natural, funcional y relevante para la vida del estudiante. La lectura por ser un proceso cognitivo complejo, no es la primera forma de comunicarse que el niño desarrolla, pero una vez adquirida está se convierte en la forma más trascendente de la comunicación porque es la que se utiliza en entornos académicos y profesionales que marcan el crecimiento integral del

individuo como actor social.

En este contexto, los docentes al desarrollar estrategias para la enseñanza de la lectura deben considerar la propuesta de la construcción de "modelos mentales" que a fines de esta aproximación teórica se erige como el eje central de esta dimensión. Según autores como Rumelhart (1980) y Anderson y Pearson (1984), la comprensión lectora depende de la activación de estructuras de conocimiento previo que el lector ya posee. Condemarín (2001) profundiza en esta idea, señalando que la lectura es un proceso estratégico donde el estudiante utiliza sus esquemas mentales para predecir y confirmar significados. En el contexto de Arjona, estos esquemas están profundamente ligados a la vida en el campo, la agricultura y las tradiciones locales, lo que exige una pedagogía que rescate la oralidad como base cognitiva del aprendizaje (Porto Hoyos, 2024).

La Transcodificación: Del Relato Oral a la Convergencia Digital

Uno de los pilares de esta aproximación teórica es la transcodificación, entendida como la capacidad de trasladar significados a través de diversos lenguajes y formatos, lo que se presenta como una demanda social de alta importancia, ya que aún en contextos rurales como el abordado la tecnología ha reconfigurado la forma en la que el niño lee. Este proceso comienza con la "Lectura de la Oralidad". En Arjona, la tradición oral no es un accesorio cultural, sino un cimiento epistémico. Como afirmaba Freire (1979, 2004), la "lectura del mundo" precede a la lectura de la palabra. Por lo tanto, el punto de partida debe ser el relato del abuelo, la historia veredal y el saber ancestral y como este puede presentarse en diferentes formatos.

La transcodificación inicia cuando el estudiante sistematiza la riqueza de la oralidad en la estructura escrita. Andricaín et al. (1997) sugieren que la literatura y el relato abren puertas a la lectura al conectar la afectividad con el signo lingüístico. Al pasar de la voz del abuelo al papel, el niño realiza una operación cognitiva de alto nivel que le permite consolidar la estructuración formal del pensamiento. Este ejercicio no solo potencia la comprensión literal, sino que, al implicar a la familia en el proceso de animación lectora, se fortalece el vínculo entre la escuela y el hogar, factor determinante para el éxito educativo (Beltrán & Téllez, 2003).

En la sociedad actual, la lectura ya no es solo lineal. Cassany (2012) sostiene que leer en la red, es decir, leer en diferentes formatos digitales cada vez más atractivo desde lo visual para los estudiantes implica nuevas prácticas de lectura crítica y multimodalidad. La propuesta de

transcodificación en Arjona plantea que, tras la escritura, el estudiante debe migrar hacia la representación visual o digital. Esto puede lograrse mediante la construcción de mapas conceptuales navegables, los cuales, según García (2019), permiten una visualización jerárquica que potencia significativamente la comprensión de textos complejos.

La integración de la tecnología en la enseñanza de la lectura en contextos rurales es fundamental para cerrar las brechas de equidad y responder a las necesidades cognitivas de los niños nativos digitales. Flores (2021) demuestra que el uso del aprendizaje móvil en áreas rurales mejora la motivación y las competencias lectoras. Asimismo, Delgado (2022) propone el uso de herramientas como Bloggers y secuencias didácticas lúdicas digitales para transformar el aula en un laboratorio de creación multimodal. Cuando un estudiante de primaria en Arjona toma el relato de su comunidad y lo transforma en un recurso digital, está ejerciendo una ciudadanía activa y una alfabetización digital crítica (UNESCO, 2017).

Plasticidad, Movimiento y Naturaleza

En este punto la concepción de la enseñanza de la lectura abarca el leer como un proceso altamente complejo, por tanto, desde la perspectiva cognitiva no puede desligarse del funcionamiento del cerebro. Por ello, la neurodidáctica ofrece herramientas valiosas para comprender cómo aprenden los niños en entornos rurales. Mantilla (2025) sostiene que la enseñanza de la lectura en estos contextos debe aprovechar los ritmos biológicos y la plasticidad cerebral, facilitada por el contacto directo con la naturaleza. El movimiento físico y el entorno natural no son distractores; por el contrario, son estimulantes que optimizan la atención y la memoria de largo plazo (Smith, 1997). Es decir, el niño debe comprender que es necesario leer con todos los recursos que posee a su alrededor, su familia, su espacio y todo lo que le permita comprender la profundidad del código que descifra dentro de los textos.

Un aspecto crucial de la neurodidáctica es la regulación emocional. Cattaneo Ahumada (2022) ha demostrado una correlación directa entre la estabilidad emocional y la capacidad de comprensión lectora. En la ruralidad, donde las condiciones socioeconómicas pueden ser adversas (Jaloto & Primi, 2021), la escuela debe ser un espacio que fomente la motivación y el placer lector (Delgado, 2022). Un cerebro que se siente seguro y conectado con su entorno es un cerebro dispuesto a crear modelos mentales complejos y a realizar inferencias profundas.

Para que la transcodificación y la neurodidáctica sean efectivas, se requiere un docente que

trascienda la mera instrucción técnica. Inspirados en los postulados de Schön (1998) y Perrenoud (2007), defendemos la figura del "practicante reflexivo". El maestro rural debe ser capaz de analizar su propia práctica en el aula para adaptarla a la realidad cultural de sus estudiantes (Zeichner, 1993). No se trata de repetir un modelo urbanocéntrico en contextos rurales, sino de ruralizar estos modelos de enseñanza ajustándolos a las necesidades de los niños que por sus ventanas moran un paisaje verde y no uno gris propio de las metrópolis urbanas.

Esta labor docente se enmarca en la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1987), donde el diálogo y la racionalidad social permiten construir consensos pedagógicos que respeten la identidad del estudiante. El docente no solo enseña a leer; media un proceso de empoderamiento ciudadano a través de la palabra (Varela, 2021). De acuerdo con la Ley 115 de 1994 (Congreso de Colombia, 1994) y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2006), la educación debe ser un proceso integral que responda a las necesidades regionales, algo que solo se logra si el maestro reflexiona críticamente sobre su rol como mediador entre el currículo nacional y la vida veredal.

Pensar en la lectura desde la dimensión Cognitiva-Multimodal aquí propuesta representa un giro decolonial y situado en la enseñanza de la lectura en Arjona. Al integrar la transcodificación (desde el relato del abuelo hasta la pantalla digital) y la neurodidáctica (del movimiento a la plasticidad), estamos garantizando no solo una mejora en los indicadores académicos, sino una verdadera pedagogía del oprimido que, en palabras de Freire (1979), permite al sujeto pronunciar su propia palabra para transformar el mundo.

La lectura crítica, como afirma Brito (2020), es el método por excelencia para el desarrollo de competencias que permitan a los niños de Arjona navegar los desafíos del siglo XXI, reconociendo su territorio como el primer y más importante texto a ser leído, interpretado y reescrito.

El Andamiaje Socio-Cognitivo

La transición de una lectura mecánica a una comprensión profunda en las instituciones de Arjona no puede entenderse sin el concepto de mediación. Según Vygotsky (1978), el aprendizaje es un proceso social donde el individuo adquiere herramientas culturales a través de la interacción. En la ruralidad, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) adquiere una dimensión territorial única: el docente no es solo un instructor, sino un mediador que conecta el saber cotidiano del campo con

el saber académico, lo que en algunas líneas atrás se definió como ruralizar los modelos de enseñanza de la lectura y es la amalgama de este proceso de construcción de lo socio-cognitivo.

Como se evidencia en los hallazgos de esta tesis doctoral desde la percepción de los informantes IC-03 y IC-05 se puede precisar que el estudiante rural posee un "capital lingüístico" derivado de sus labores diarias, pero que a menudo queda desconectado del currículo escolar. Aquí, la mediación pedagógica actúa como el "andamiaje" necesario para que el niño alcance niveles de comprensión inferencial y crítica. Al respecto, Echeverry y Díaz (2016) sostienen que enseñar a leer y escribir es una propuesta que debe nacer de la investigación y la reflexión sobre la práctica misma, permitiendo que el aula sea un espacio de construcción colectiva y no de repetición aislada.

Por tanto, para desarrollar la dimensión cognitiva, es imperativo profundizar en la Teoría del Esquema. Autores como Rumelhart (1980) y Anderson y Pearson (1984) proponen que la mente organiza el conocimiento en paquetes de información llamados esquemas. Cuando un niño de Arjona lee un texto sobre la agricultura, su cerebro activa esquemas previos basados en su vivencia en la vereda.

Condemarín (2001) enfatiza que, si el texto no logra activar estos esquemas, la comprensión es nula. Por ello, la transcodificación propuesta inicia con el relato oral; es la forma más efectiva de asegurar que el estudiante tenga "perchas mentales" donde colgar la nueva información. En este sentido, Smith (1997) advierte que, para darle sentido a la lectura, el lector debe ser capaz de predecir significados basándose en lo que ya sabe. Si el currículo en Arjona ignora la realidad de la finca o el mercado local, está privando al estudiante de sus herramientas cognitivas naturales, condenándolo a una lectura superficial que se refleja en el estancamiento de las competencias lectoras reportado por la OCDE (2024).

El análisis de los informes de establecimientos educativos de sedes como Gambote, Rocha, Sincerín y Puerto Badel (MEN, 2024) revela una disparidad preocupante según los estándares definidos por este mismo ente en el año 2006 donde se establecieron los niveles de necesarios para alcanzar cada competencia que exigen niveles críticos de lectura, la realidad en estas instituciones rurales muestra un predominio de la "decodificación de signos".

Este fenómeno, identificado como un "nudo problemático" en la teorización aquí propuesta, se alinea con la crítica de Sánchez Gutiérrez (2023) y Arenales (2024) sobre los resultados de las pruebas PISA. El problema no radica en la capacidad cognitiva de los niños, sino en la "desconexión pedagógica". La enseñanza se ha vuelto un proceso de "llenar vacíos" en lugar

de un proceso de liberación. Farfán Betancourt y Correal Romero (2025) argumentan que las brechas en accesibilidad y calidad en el campo colombiano son el resultado de políticas que no reconocen la ruralidad como un ecosistema de aprendizaje válido, sino como una carencia que debe ser "urbanizada".

La lectura en la ruralidad debe ser un acto político de autoafirmación. Freire (1979), en su Pedagogía del Oprimido, sostiene que nadie libera a nadie, sino que los hombres se liberan en comunión mediados por el mundo. Esta dimensión Cognitiva-Multimodal incorpora esta visión al proponer que el niño no solo lea "la casa de mi mamá", sino que lea las condiciones de vida de su comunidad.

Faría (2023) resalta que la perspectiva de Freire en la educación básica permite transformar al niño en un sujeto crítico. Esto se complementa con los postulados de Cassany (2006) sobre la alfabetización crítica: la que permite leer entre y dentro de las líneas para descubrir las intenciones, los sesgos y los contextos de producción de los textos. En Arjona, esto se traduce en que el estudiante pueda cuestionar, por ejemplo, los discursos sobre el desarrollo rural o las noticias que afectan su entorno, utilizando la palabra escrita como una herramienta de defensa y participación ciudadana, tal como lo consagra la Constitución Política de Colombia (1991) y la Ley 1620 de 2013 sobre convivencia y ciudadanía escolar.

La investigación de Cattaneo (2022) sobre regulación emocional es vital para el contexto de Arjona. Muchos estudiantes rurales enfrentan barreras socioeconómicas que generan estrés tóxico, afectando la amígdala cerebral y bloqueando los procesos de aprendizaje en el neocórtex. La propuesta de Neurodidáctica en el Campo busca mitigar esto mediante el uso de "Ambientes de Aprendizaje Enriquecidos con TIC", como sugiere Pérez (2022).

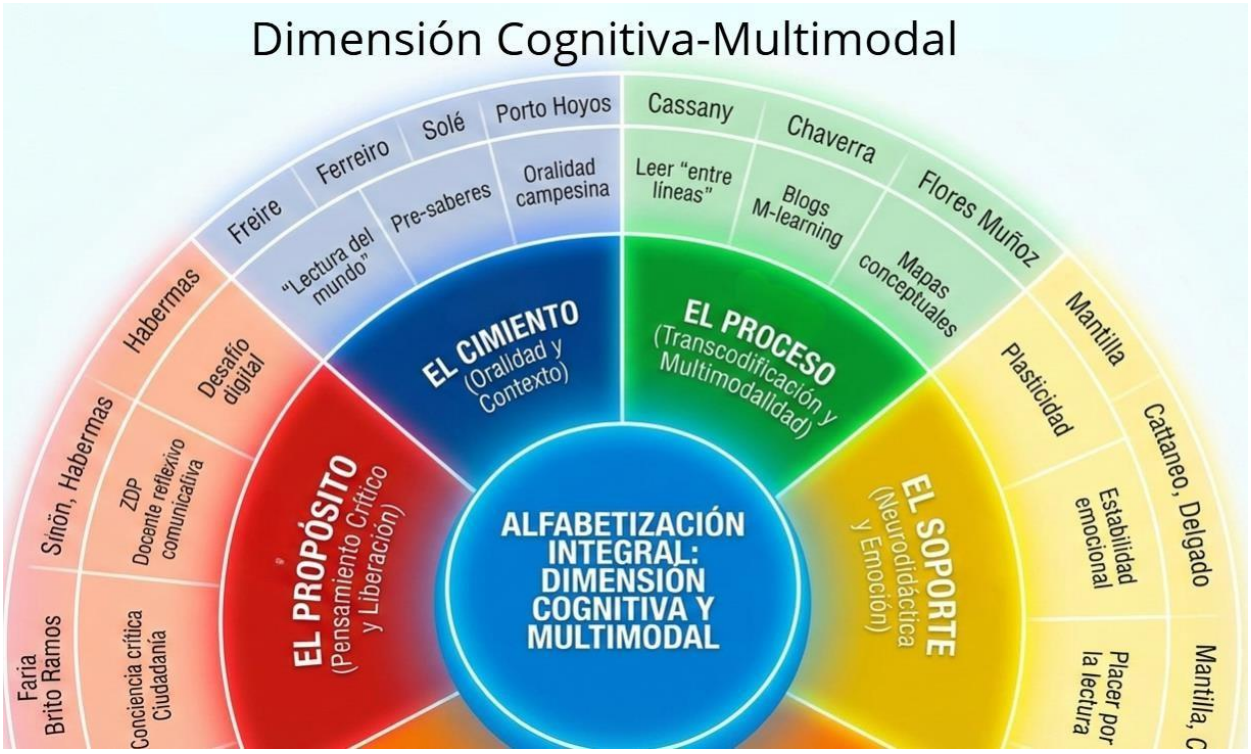
Estos ambientes no solo incluyen computadoras, sino el uso creativo del entorno. Mantilla (2025) propone que la neurodidáctica debe respetar los ritmos biológicos: el cerebro rural está acostumbrado al movimiento y a la estimulación sensorial del aire libre. Integrar la lúdica y el juego en la secuencia didáctica, no es un entretenimiento, sino una necesidad neurobiológica para mantener la dopamina alta y facilitar la consolidación de la memoria a largo plazo durante el proceso lector.

En la Figura 4 se presenta la síntesis conceptual de la Dimensión Cognitiva-Multimodal, estructurada como un modelo holístico de alfabetización integral. El diagrama se articula a partir de un núcleo central que irradia hacia cuatro cuadrantes fundamentales: el cimiento, basado en la

oralidad y el contexto bajo la influencia de autores como Freire y Ferreiro; el propósito, que vincula el pensamiento crítico con la conciencia ciudadana y la acción docente reflexiva; el proceso, centrado en la transcodificación y el uso de herramientas digitales y el soporte, que fundamenta la experiencia desde la neuro didáctica y la estabilidad emocional. Esta representación no solo organiza el corpus teórico que sustenta la investigación, sino que evidencia la naturaleza dialógica entre los referentes pedagógicos (como Habermas, Cassany y Solé) y las competencias cognitivas necesarias para una praxis educativa adaptada a las complejidades de la sociedad contemporánea.

Figura 4

Representación gráfica Dimensión Cognitiva-Multimodal



Este grafico sintetiza el constructo conceptual holístico sobre la Alfabetización Integral, enfocado específicamente en la "Dimensión Cognitiva y Multimodal". A diferencia de los modelos tradicionales que ven la alfabetización simplemente como aprender a leer y escribir, este gráfico propone un ecosistema educativo que integra el contexto social, la tecnología, la neurociencia y el pensamiento crítico.

Dimensión Sociocultural

La enseñanza de la lectura en las instituciones rurales, no puede entenderse como el simple desarrollo técnico de la decodificación. Como se ha descrito a lo largo de esta aproximación teórica hasta que no se generé una ruptura necesaria con el paradigma tradicional que reduce el acto de leer a aprender el idioma almacenando palabras. En su lugar, desde esta propuesta teórica emerger un sistema de vinculación de signos donde se entiende la lectura como un fenómeno multidimensional, donde lo sociocultural se erige como el cimiento sobre el cual el estudiante rural construye su identidad.

Esta dimensión es urgente en un contexto donde los resultados externos son preocupantes; como señala Arenales (2024), los bachilleres colombianos presentan competencias lectoras cada vez más limitadas, lo que evidencia la necesidad de estrategias situadas que superen la brecha de calidad y permitan a los estudiantes que se forman en estos entornos rurales poder cumplir con las metas cognitivas propias de su etapa lo que los posicionará como actores sociales competentes dentro de la sociedad moderna

El Arraigo de la Palabra en el Surco

En el contexto marcado por una profunda herencia afrodescendiente y campesina, el territorio es un tejido de significados que debe impregnar la praxis pedagógica. Según la Ley 115 de 1994 el Congreso de Colombia precisa que la educación debe ser un proceso de formación permanente y personal que se fundamente en una concepción integral del ser humano y su entorno. Por ello, poder diseñar estrategias alternativas de gran pertinencia que le brinden a los estudiantes las herramientas necesarias para que puedan disfrutar de esta experiencia de aprendizaje que los prepare para las necesidades sociales de la actualidad.

Por ejemplo, donde de esta aproximación pensar estrategias desde la etnicidad se manifiesta en el lenguaje de la cotidiana y el entorno. Según destacaron los informantes clave, los niños construyen sentido de manera más efectiva cuando la lectura dialoga con su vida diaria. Esta perspectiva coincide con lo planteado por Ferreiro (1998), quien sostiene que la alfabetización no es un lujo ni un don, sino un derecho que implica la apropiación de un objeto social. Al rescatar el léxico local, se transforma al estudiante en un sujeto crítico que reflexiona desde su realidad. Como afirma Faría (2023), este enfoque permite generar "constructos teóricos de la comprensión lectora desde la perspectiva de la pedagogía liberadora" (p. 45), validando el saber del campo frente a los

modelos urbanocéntrico.

Esto a su ver se traduce en una cosmogonía propia, promedio de los saberes locales. En tal sentido, la lectura situada debe integrar las cosmogonías de la región. Ante la escasez de recursos, los docentes han revalorizado la oralidad. Esta práctica se sustenta en que el aprendizaje es más potente cuando se vincula con el capital cultural del niño. Al respecto, Andricaín et al. (1997) sugieren que abrir "puertas a la lectura" implica reconocer que los libros deben ser puentes entre la fantasía y la realidad cotidiana del lector. Al incorporar relatos de la finca, la lectura deja de ser una imposición externa y se convierte en una herramienta de autonomía.

Esta propuesta se radicaliza en la necesidad de un currículo que "llegue a las fincas". Esta visión se alinea con la pedagogía de Freire (2004), para quien "la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra" (p. 94). Leer el mundo en Arjona es leer el territorio y su historia afro-campesina. No se trata solo de cumplir con los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2006), sino de darles un significado vital que responda a las necesidades de la ruralidad.

El Texto como Espejo y Ventana: Identidad y Universalidad

El segundo pilar define al texto en una doble función dialéctica: un lugar para reconocerse y un mirador para proyectarse. Para que el proceso lector sea significativo, el niño debe verse reflejado en lo que lee. La falta de contextualización produce una desconexión motivacional. Como señalan Beltrán y Téllez (2003), el papel de la escuela y la familia es fundamental en la "animación y el aprendizaje de la lectura" (p. 216), creando ambientes donde el texto sea un espejo de la identidad.

El texto-espejo utiliza elementos cercanos, plantas, oficios y tradiciones. para construir agencia. Esta conexión es validada por la neurodidáctica; según Mantilla (2025), la comprensión se optimiza cuando se vincula con la gestión de las emociones y el respeto por la realidad sensorial del niño rural. En este sentido, Smith (1997) enfatiza que, para darle sentido a la lectura, el lector debe poder relacionar el texto con lo que ya sabe y con quién es. Sin embargo, la lectura también debe ser una ventana. Una vez fortalecidas las raíces, el estudiante debe asomarse al mundo global. Cassany (2006) advierte que leer críticamente implica "mirar tras las líneas", comprendiendo las intenciones y el contexto social de los discursos para evitar la exclusión.

La lectura como ventana permite que el estudiante de Arjona utilice la información para resolver problemas diarios o imaginar nuevos mundos. Esto es crucial ya que, como indica la

OCDE (2024), las habilidades de alfabetización en adultos están estancándose en muchos países, lo que exige que la escuela rural prepare al niño para los retos del siglo XXI sin que pierda su esencia.

La Mediación Docente

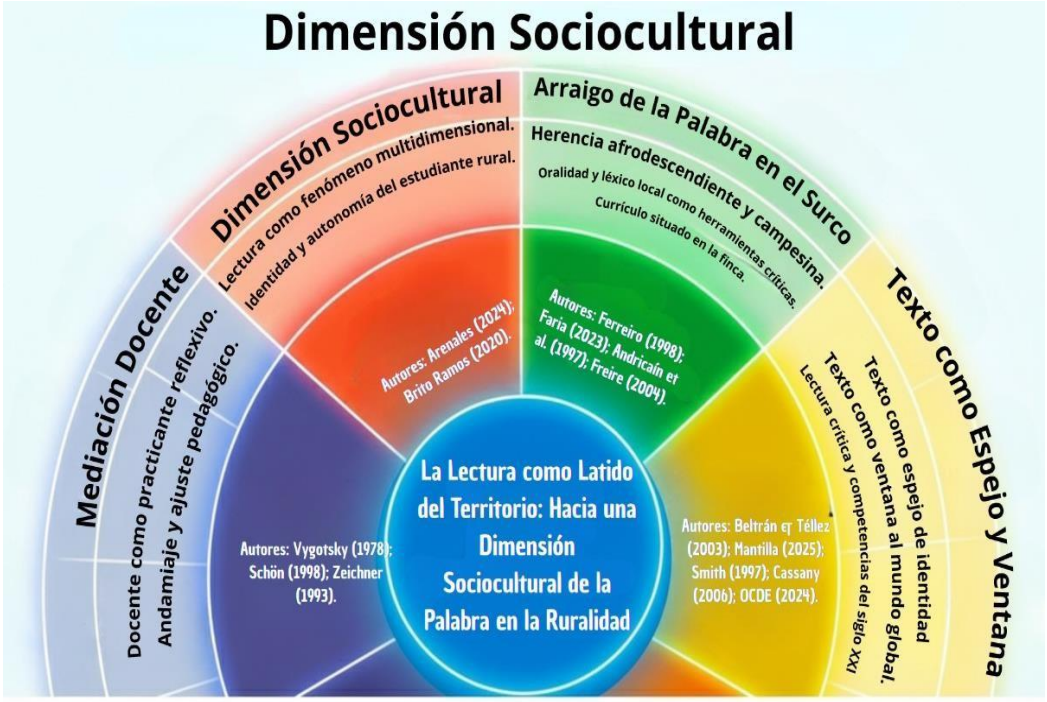
En esta transición, el docente actúa como un "practicante reflexivo". Inspirados en el concepto de "andamiaje" de Vygotsky (1978), los docentes brindan el apoyo necesario para que el niño transite desde su saber local hacia niveles superiores de pensamiento. Esta labor docente debe ser, en palabras de Schön (1998), una reflexión en la acción que permita ajustar la enseñanza a las sorpresas y desafíos del aula rural, convirtiendo al maestro en un investigador de su propia práctica (Zeichner, 1993).

La Dimensión Sociocultural redefine el éxito lector: no se mide por la fluidez mecánica, sino por la capacidad del estudiante para ejercer su autonomía. Como sostiene Brito Ramos (2020), la lectura crítica es el método definitivo para el desarrollo de competencias que permitan al sujeto transformar su realidad. Al integrar la etnicidad y el territorio con la función del texto como espejo y ventana, la lectura en Arjona se convierte en un eje de justicia social y emancipación, dándole sentido, como diría Smith (1997), no solo a lo escrito, sino a la vida misma en el territorio.

La comprensión de la lectura en contextos rurales exige una mirada que trascienda lo puramente instrumental para adentrarse en la complejidad de los significados compartidos y las realidades territoriales. A continuación, se presenta una representación la figura 5, la cual sintetiza el entramado teórico de este constructo. Este esquema además de organizar las categorías analíticas de la investigación, permitió articular las voces de referentes fundamentales, desde el andamiaje de Vygotsky hasta la pedagogía situada de Freire, para ilustrar cómo la palabra se convierte en un eje de mediación entre la identidad local y el horizonte global.

Figura 5

Representación gráfica dimensión sociocultural



En esta figura se visualiza el constructo expuesto sobre la práctica pedagógica en la ruralidad no puede desprenderse del "Arraigo de la Palabra en el Surco". Esto implica que el currículo debe ser una entidad viva, situada en la finca y en la historia de las comunidades afrodescendientes y campesinas. La mediación docente, por tanto, se redefine como una práctica reflexiva que reconoce el léxico local no como una carencia, sino como una herramienta crítica. Al situar la enseñanza en este terreno, se fomenta la autonomía del estudiante, permitiendo que la lectura deje de ser un ejercicio ajeno para convertirse en un fenómeno multidimensional que late al ritmo de su propia realidad.

Asimismo, se subraya la función del texto como "Espejo y Ventana", una dualidad que permite al estudiante rural tanto reconocerse en su propia cultura como proyectarse hacia las competencias del siglo XXI. Esta visión integradora propone que la lectura crítica es el vehículo para que la identidad se fortalezca frente a la globalización, garantizando que el acceso al mundo no signifique la pérdida de la raíz. En última instancia, concebir la lectura como el "latido del territorio" es validar que cada palabra leída y escrita en la escuela rural es un acto de resistencia, pertenencia y transformación social.

Dimensión de Mediación Tecnológica

En el ecosistema educativo rural, la mediación tecnológica no debe ser percibida como una simple inserción de artefactos en el aula, sino como una reconfiguración de las fronteras del aprendizaje. Como lo plantean Farfán y Correal (2025), las brechas educativas en el campo colombiano no son solo de infraestructura, sino de accesibilidad y permanencia, lo que exige soluciones disruptivas. En este escenario, el uso estratégico de dispositivos móviles, conocido como M-learning, se erige como una herramienta de justicia social capaz de cerrar deudas históricas. Bajo esta premisa, la tecnología deja de ser un fin en sí mismo para convertirse en un "puente" que conecta el conocimiento global con la riqueza cultural del campo, cumpliendo así con el mandato de la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1075 de 2015, que instan a una educación de calidad adaptada a las necesidades del entorno.

En estos tiempos donde la tecnología ha llegado incluso en los escenarios más recónditos de la geografía colombiana es necesario que los docentes en funciones deben repensar su praxis docente reconociendo le valor de los recursos digitales como elementos catalizadores del desarrollo de habilidades y destrezas asociadas al desarrollo de la comprensión de lectura y todo lo ello conlleva. Esta idea permite incorporar la noción de aprender más allá del Aula.

Para ampliar esta concepción es fundamental la idea de la ubicuidad es la característica más transformadora del M-learning en la ruralidad, ya que desde un móvil se pueden desarrollar actividades para promover la lectura. La posibilidad de que el aprendizaje ocurra bajo un árbol o en el camino a la escuela rompe con los modelos urbanocéntricos que son los que dictan los currículos actuales y destaca la percepción de un aula extendida. Esta visión se alinea con los hallazgos de Flores (2021), quien demuestra que la integración de móviles mejora la comprensión lectora en entornos limitados. Sin embargo, leer en la red implica nuevas competencias. Cassany (2012) advierte que leer en diversos entornos y diferentes modalidades es mucho más que trasladar el texto impreso a la pantalla, sino navegar en un ecosistema multimodal donde el estudiante debe aprender a procesar información en diversos formatos la idea de la multimodalidad potencia la percepción de los estudiantes del mundo y su entorno que convierte el acto de enseñar la lectura como un evento trascendente en la vida de los estudiantes.

Esta transición es crítica si consideramos que los estudiantes colombianos, según Arenales (2024) y Sánchez (2023), puedan mejorar sus resultados en las pruebas estandarizadas que ha sido

el eje promotor de esta aproximación teórica. Frente a este panorama, la resiliencia digital en contextos rurales se logra mediante el aprovechamiento de recursos educativos abiertos con funcionalidad offline, es decir, que no requiera de conexión sincrónica para vivir la experiencia educativa. Como sugieren Pérez (2022), un currículo lúdico alojado en plataformas accesibles puede potenciar el interés del niño. Aquí, la lectura deja de ser una tarea mecánica para convertirse en un proceso de construcción de significado, donde, como explica Condemarín (2001) y la teoría del esquema (Anderson & Pearson, 1984), el estudiante activa sus conocimientos previos para dar sentido a lo nuevo. Para lograr alcanzar este nuevo aspecto es necesario que el docente se convierta en un creador de contenido.

Mediación en la Infoxicación

En la era de la información saturada, el rol del docente rural se desplaza de ser un "repetidor de cartillas" a un "curador de contenidos". Este nuevo perfil demanda una práctica reflexiva, tal como proponen Perrenoud (2007), Schön (1998) y Zeichner (1993), donde el educador no solo usa la tecnología, sino que piensa críticamente sobre su uso. El docente debe ser capaz de seleccionar textos que, en palabras de Andricaín et al. (1997), abran "puertas a la lectura" que resuenen con la vida en la vereda.

La curaduría pedagógica convierte el celular en un laboratorio de investigación local. Siguiendo la pedagogía liberadora de Freire (2004), la "lectura del mundo" precede a la lectura de la palabra. Por ello, el docente utiliza la mediación digital para fomentar lo que Cassany (2006) denomina lectura crítica la capacidad de ver más allá de la superficie literal del texto y entender las intenciones y contextos detrás de cada mensaje. En este proceso, el apoyo de la familia es vital; como señalan Beltrán y Téllez (2003), la animación lectora es un esfuerzo compartido que trasciende la escuela para instalarse en el hogar campesino.

Comprensión, Cognición y Territorio

Para que el M-learning sea efectivo en Arjona, debe responder a los procesos cognitivos del aprendizaje. Ferreiro (1998) y Solé (1992) sostienen que la alfabetización es un proceso de apropiación de un sistema de representación, no solo una técnica. En este sentido, la mediación tecnológica debe facilitar las estrategias de lectura (muestreo, predicción, inferencia) que Goodman (1995) y Smith (1997) consideran esenciales para "darle sentido" a lo que se lee.

Además, no se puede ignorar el factor emocional. Cattaneo (2022) resalta la relación entre

la regulación emocional y la comprensión lectora; un niño motivado, que encuentra su cultura reflejada en la pantalla, logra mejores niveles de desempeño. El uso de herramientas digitales debe, por tanto, alejarse del simple consumo pasivo y acercarse a la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987), donde la tecnología facilita un diálogo genuino entre el estudiante, su comunidad y el saber universal.

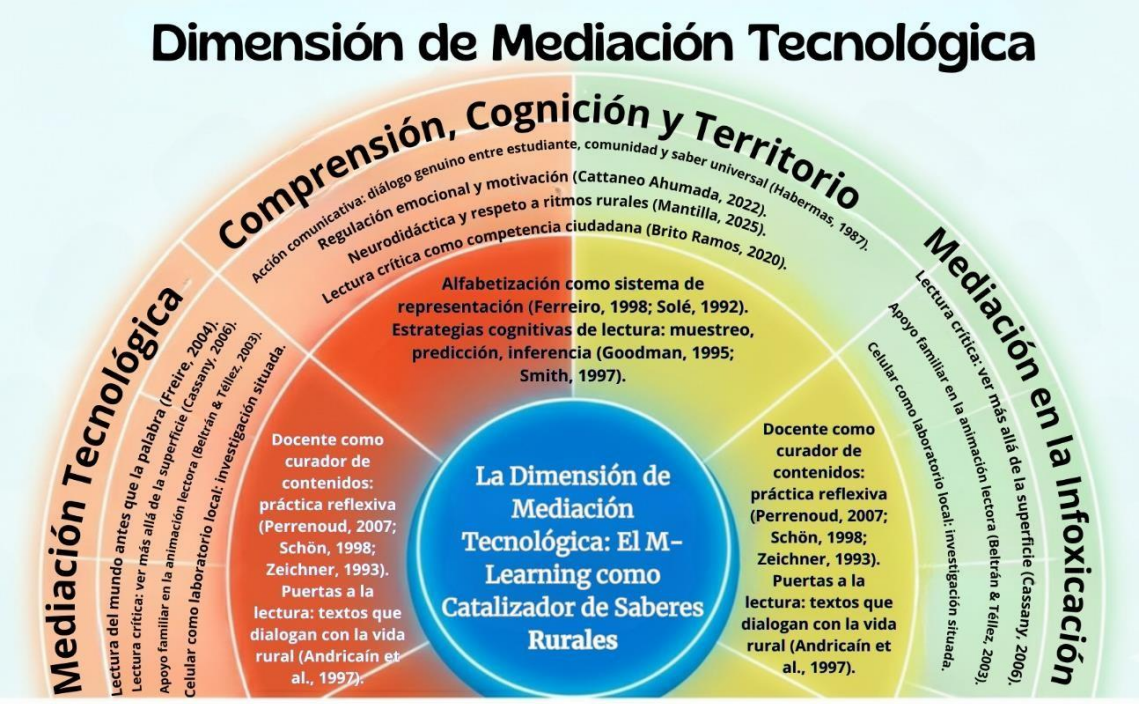
La mediación a través del M-learning en instituciones rurales representa una oportunidad para revalorizar la oralidad y los saberes locales. Como sostiene Mantilla (2025), la integración de modelos neuro-didácticos debe respetar los ritmos del estudiante rural, optimizando su atención y memoria. Esta propuesta se fundamenta en la convicción de que la lectura crítica, según Brito Ramos (2020), es el método par excelencia para el desarrollo de competencias ciudadanas.

En última instancia, la tecnología como puente, respaldada por el marco de la UNESCO (2017, 2023) y los objetivos de la OCDE, permite que la comprensión lectora sea una herramienta de emancipación. El docente, como curador experto y profesional reflexivo, guía al niño bolivarense hacia una ciudadanía plena, asegurando que, a pesar de las brechas históricas, el pensamiento crítico florezca en el corazón del campo.

La figura 6 es una representación sintetizada y sistémica de la dimensión de Mediación Tecnológica, posicionando al M-Learning (aprendizaje móvil) no solo como una herramienta técnica, sino como un catalizador de saberes rurales. La estructura circular e integrada del diagrama articula tres ejes fundamentales: la mediación en la infoxicación, la mediación tecnológica propiamente dicha y el núcleo de comprensión, cognición y territorio. A través de este diseño, se visualiza una propuesta pedagógica que vincula autores clásicos del constructivismo y la pedagogía crítica con las realidades contemporáneas de la educación rural, subrayando el papel del docente como curador de contenidos y el uso del dispositivo móvil como un laboratorio local de investigación situada.

Figura 6

Representación gráfica de la dimensión mediación tecnológica



Dentro de esta dimensión se logra transitar desde la alfabetización tradicional hacia una alfabetización como sistema de representación adaptado al entorno digital. Es particularmente valioso el enfoque en la "Mediación en la Infoxicación", ya que reconoce que el acceso a la tecnología en contextos rurales debe ir acompañado de una capacidad crítica para filtrar información. Al citar a Freire y Cassany, la propuesta sugiere que la mediación tecnológica no debe ser una imposición externa, sino una "lectura del mundo" que precede a la lectura de la palabra digital. Sin embargo, el éxito de este modelo depende de una neurodidáctica que respete los ritmos rurales, evitando que la inmediatez tecnológica atropelle los procesos de maduración cognitiva y los tiempos propios de la comunidad.

Desde una perspectiva crítica, la efectividad del M-Learning como catalizador de saberes está intrínsecamente ligada a la superación de la brecha instrumental y cognitiva. Aunque el gráfico destaca el diálogo entre los textos y la vida rural, el desafío reside en que el docente posea las competencias necesarias para transformar un dispositivo a menudo asociado al ocio en una herramienta de investigación científica. La integración de la familia y el territorio como ejes

transversales es el punto más fuerte del esquema; no obstante, para que esta "mediación" no sea puramente teórica, requiere una infraestructura que soporte la investigación situada, garantizando que la tecnología sea un puente hacia el saber universal sin desdibujar la identidad cultural y el arraigo territorial del estudiante.

Dimensión Ético-Emancipadora

En esta aproximación, la enseñanza de la lectura se desprende de su visión tradicional y técnica para erigirse como el punto de partida de un proceso complejo que potencia la libertad. Este enfoque se fundamenta en el respeto profundo por el "otro", reconociendo la identidad y el entorno del estudiante rural, quien históricamente ha sido víctima de una invisibilización sistemática. La educación, diseñada desde y para los centros urbanos, ha operado a menudo como un mecanismo de asimilación que ignora las particularidades del campo. En este escenario, la lectura trasciende la decodificación de signos para transformarse en una construcción de sentido y una herramienta de agencialidad política. Como se ha precisado, la transición hacia una "lectura para la acción" y una "pedagogía del cuidado" es el pilar para formar sujetos críticos capaces de transformar su realidad y sanar un tejido social fragmentado por el conflicto y la desigualdad.

La ruptura con la visión mecanicista exige entender que leer no es un acto pasivo de recepción. Como bien señalan Ferreiro (1998) y Solé (1992), se trata de un proceso cognitivo de alta complejidad donde el sujeto no solo extrae información, sino que interactúa con el texto desde sus propios saberes previos y su horizonte cultural. Esta interacción se explica a través de la teoría de los esquemas, donde el lector activa estructuras mentales para organizar y asimilar la nueva información (Anderson & Pearson, 1984; Condemarín, 2001).

Sin embargo, en el contexto de la ruralidad, este proceso debe desbordar lo puramente cognitivo para alcanzar una dimensión política. Siguiendo la premisa fundamental de Freire (1979,), donde "la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra", el estudiante rural no solo debe comprender el texto escrito, sino aprender a leer las relaciones de poder que subyacen en los discursos que lo rodean. Esta "literacidad crítica" (Cassany, 2006) es la que faculta al alumno para defender sus criterios, proteger sus derechos y reconocerse como ciudadano de pleno derecho, un imperativo legal respaldado en Colombia por la Constitución Política (1991) y la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).

Ante los desalentadores resultados de las pruebas PISA en comprensión lectora (Arenales,

2024; Sánchez, 2023), la respuesta pedagógica no puede ser el retorno a la repetición mecánica, sino la apuesta por una mayor autonomía. Un currículo situado, que vincule la lectura con el territorio, la biodiversidad y la labor campesina (Mantilla, 2025), permite que el estudiante utilice el texto como una herramienta para resolver problemas cotidianos, convirtiendo el acto de leer en un ejercicio genuino de libertad y pertenencia.

La Pedagogía del Cuidado y la Mediación en el Territorio

La formación de este lector crítico es, por naturaleza, inseparable de su bienestar emocional. Los aportes de Cattaneo (2022) demuestran que la regulación emocional y la seguridad afectiva influyen directamente en los procesos ejecutivos necesarios para la comprensión. Por tanto, la escuela rural debe configurarse como un espacio de cuidado y resiliencia, alineado con el Sistema Nacional de Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013). Aquí, la lectura adquiere una dimensión sensible y estética (Andricaín et al., 1997), permitiendo que el niño transforme las letras en emociones y desarrolle la empatía necesaria para reconstruir comunidades históricamente afectadas por la exclusión y la violencia.

En este engranaje, el rol del docente se redefine: deja de ser un instructor para convertirse en un mediador pedagógico. Su función es proveer el "andamiaje" necesario (Vygotsky, 1978) que permita al estudiante transitar de su conocimiento actual hacia niveles de pensamiento más abstractos y críticos, cerrando así las brechas de inequidad educativa. Esta labor demanda una práctica reflexiva constante (Perrenoud, 2007; Schön, 1998), en la que el maestro cuestione sus propios sesgos y reconozca que la enseñanza de la lectura es un fenómeno social profundamente arraigado en la comunidad.

Para que la lectura tenga éxito en la ruralidad, debe integrar a la familia y rescatar los saberes locales (Beltrán y Téllez, 2003; Porto, 2024). Al dar entrada a los mitos, las leyendas de la vereda y las vivencias de los abuelos en el aula, se fortalece la identidad rural y se combate el desinterés. De este modo, el placer lector emerge como un derecho y un goce, no como una obligación impuesta (Delgado, 2022).

La lectura en el campo debe ser un puente sólido entre el individuo y su entorno. Al amalgamar la alfabetización crítica freiriana con una pedagogía que priorice el cuidado, la identidad y el afecto, es posible formar ciudadanos autónomos, resilientes y críticos. Solo una educación que reconozca al estudiante como un sujeto histórico, emocional y situado podrá revertir

el estancamiento en las competencias lectoras reportado por organismos internacionales (OCDE, 2024; UNESCO, 2023) y garantizar que la lectura sea, en efecto, el motor de la justicia social en los territorios.

La Figura 7 sintetiza la Dimensión Ético-Emancipadora, núcleo de la propuesta teórica de esta investigación, donde se define la lectura no solo como una habilidad cognitiva, sino como una práctica de libertad. Esta dimensión se articula a través de tres ejes concéntricos que integran la pedagogía del cuidado, la acción política y la justicia social en el contexto del territorio rural.

Figura 7

Representación gráfica de la Dimensión Ético-Emancipadora

Esta figura presenta la sintetiza el constructo abordado donde se consolida un modelo pedagógico integral que posiciona el acto de leer no solo como una habilidad cognitiva, sino como una herramienta de transformación social y política. Dentro de la imagen se organiza de forma circular y concéntrica, sugiriendo que el aprendizaje es un proceso fluido donde convergen tres ejes fundamentales: la Pedagogía del Cuidado, que enfatiza la seguridad afectiva y el rol del docente como mediador; la Lectura como Acción y Libertad, enfocada en la alfabetización crítica y la construcción de ciudadanía; e Identidad, Familia y Justicia Social, que busca integrar los

saberes locales y el placer lector donde la lectura permite leer el mundo antes que la palabra, convirtiéndose en un motor de justicia, resiliencia y empoderamiento para el individuo y su comunidad.

El Aula Expandida como Propuesta de Implementación de la Aproximación Teórica

La propuesta de "El Aula Expandida" se erige como la culminación práctica de esta investigación, articulando de manera orgánica las dimensiones cognitiva, sociocultural, tecnológica y ética en un modelo de enseñanza de la lectura situado en el contexto rural de Arjona, Bolívar. Esta estrategia parte de la premisa de que el proceso de comprensión no puede limitarse a la estructura física de la escuela, sino que debe ocurrir en una red de interacciones que reconocen al territorio como un texto vivo.

En este sentido, el aula se expande para integrar, en primer lugar, la Cartografía Social Lectora, la cual constituye la base de una "Alfabetización Territorial". Bajo este enfoque, los estudiantes de primaria no solo recorren su vereda, sino que la interpretan como un sistema complejo de signos donde los hitos geográficos, los linderos y los lugares de memoria comunitaria funcionan como unidades de significado. Al mapear los sitios donde se "cuenta" la historia, el niño realiza una lectura transaccional, propia de la dimensión cognitiva, otorgando sentido al espacio a partir de su vivencia y fortaleciendo su capacidad de realizar inferencias y asociaciones lógicas que luego se transfieren con mayor naturalidad a la comprensión del texto escrito.

Esta expansión del aprendizaje encuentra un aliado fundamental en la dimensión tecnológica a través de los Laboratorios Móviles. Estos laboratorios no buscan la mera introducción de dispositivos en el campo, sino que redefinen el uso de las TIC para convertir al estudiante en un "prosumidor" de su propia realidad. Mediante el uso de tablets para la creación de podcasts sobre las labores cotidianas, como la pesca, la ganadería o el cultivo de yuca, se fomenta una comprensión multimodal que obliga al niño a realizar procesos de síntesis, jerarquización de ideas y coherencia narrativa. Este ejercicio guionizado no solo desarrolla competencias lingüísticas de alto nivel, sino que empodera al estudiante al darle voz y herramientas para digitalizar su entorno, transformando la tecnología en un puente entre el saber empírico rural y las exigencias de la alfabetización contemporánea.

El Aula Expandida se consolida éticamente y socioculturalmente mediante las Tertulias Dialógicas Familiares. Esta estrategia reconoce y valida los "Fondos de Conocimiento" de los

hogares arjoneros, integrando a padres y abuelos como autores de "textos orales" fundamentales. En estas tertulias, se produce una lectura intergeneracional situada donde el estudiante de primaria actúa como un mediador crítico que analiza, cuestiona y sistematiza el saber de sus mayores, muchas veces marginado por la escolaridad formal. Aquí, la dimensión ética cobra vida al otorgar estatus académico a la oralidad ancestral, mientras que la dimensión sociocultural se fortalece al vincular el proceso lector con la identidad del niño. En suma, el Aula Expandida propone que la lectura en las instituciones rurales de Arjona sea un proceso ecosistémico; un diálogo constante entre el texto ambiental de la cartografía, el texto digital de los laboratorios y el texto ancestral de la familia, debe garantizar que la comprensión lectora sea, ante todo, un acto de interpretación del mundo para transformarlo.

Tabla 10

Matriz de Relación Teórica

Dimensión	Concepto Clave	Propósito
Cognitiva	Comprensión Holística	Pasar de la decodificación silábica a la creación de significado vital.
Sociocultural	Identidad Territorial	Validar el saber campesino frente al saber académico hegemónico.
Tecnológica	Inclusión Digital	Romper el aislamiento geográfico mediante el uso crítico de dispositivos móviles.
Ética	Emancipación	Formar ciudadanos capaces de transformar su realidad socioeconómica.

La Pedagogía de la Lectura Situada se consolida como una respuesta necesaria ante la crisis de comprensión lectora en Colombia, proponiendo una ruptura con los modelos mecanicistas y "urbanocéntricos" que históricamente han ignorado la realidad del campo. Este constructo no se limita a una técnica de instrucción, sino que se erige como un eje de justicia social y emancipación, donde leer se convierte en un acto de libertad y una herramienta para que el estudiante de Arjona-Bolívar habite y transforme su propio mundo. Al fundamentarse en la premisa de que la "lectura del mundo" precede a la de la palabra, la propuesta valida los saberes ancestrales y la oralidad campesina como los cimientos cognitivos sobre los cuales se construye el sentido.

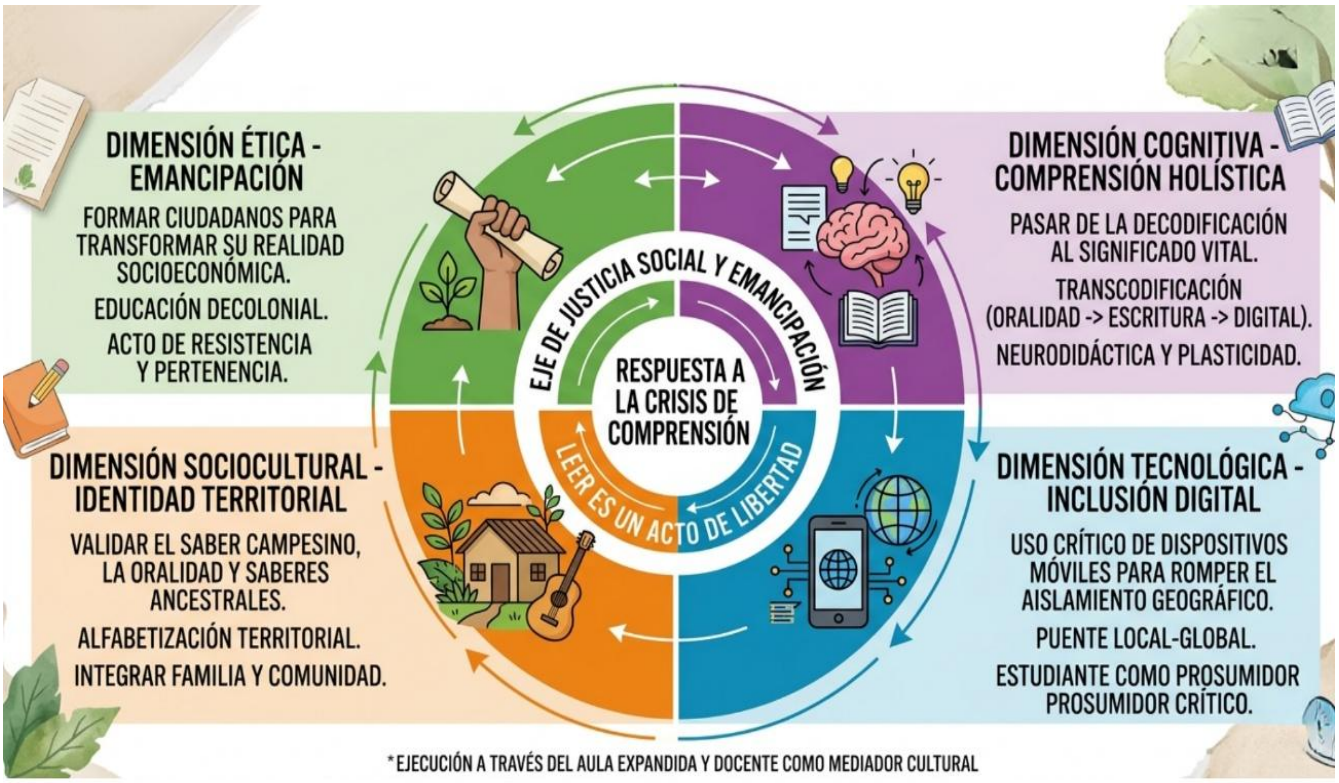
En términos de ejecución, la aproximación articula una Dimensión Cognitiva-Multimodal que utiliza la transcodificación para vincular el relato oral con la escritura y los entornos digitales. Este proceso es respaldado por la neurodidáctica, la cual aprovecha la plasticidad cerebral y el contacto con la naturaleza para optimizar el aprendizaje, reconociendo que la estabilidad

emocional es vital para el desarrollo de modelos mentales complejos. Así, la tecnología deja de ser un elemento ajeno para transformarse en un "puente" que conecta la identidad local con el conocimiento global, permitiendo que el estudiante sea un prosumidor crítico de su propia realidad.

Finalmente, el éxito de esta pedagogía reside en la transformación del docente en un "practicante reflexivo" y mediador cultural, capaz de ruralizar el currículo y adaptarlo a las necesidades del territorio. A través de estrategias como el "Aula Expandida", se fomenta una alfabetización territorial que integra a la familia y a la comunidad en el proceso lector. En última instancia, esta propuesta garantiza que la lectura crítica sea el motor de una educación decolonial, donde cada palabra escrita y leída represente un acto de resistencia, pertenencia y construcción de ciudadanía plena en la ruralidad de Bolívar. Esta síntesis se presenta gráficamente a continuación.

Figura 8

Representación gráfica del constructo de la pedagogía de la lectura situada



La figura final sintetiza el aporte teórico de la propuesta pedagógica donde se articula un ecosistema dinámico donde el acto de leer trasciende la alfabetización tradicional para convertirse en un motor de justicia social y emancipación. El modelo parte de la integración de la "lectura del

mundo" con la superación de las deficiencias de comprensión, utilizando al docente como un mediador cultural que tiende puentes entre el texto y la realidad del estudiante. Al situar el aprendizaje en un eje central de liberación, se busca que el conocimiento no sea una acumulación pasiva de datos, sino una herramienta crítica que permita al individuo comprender su posición en la sociedad y reclamar su derecho a una vida digna y autónoma.

Para lograr esta transformación, la estructura despliega el concepto de aula expandida, un espacio donde las fronteras de la escuela se diluyen para abrazar la naturaleza, el territorio y la tecnología como fuentes legítimas de saber. En este proceso, se otorga un valor fundamental a la oralidad campesina y a los saberes ancestrales, rescatando voces históricamente marginadas para integrarlas en el diálogo educativo. Así, la pedagogía situada se consolida como una red de interconexiones que vincula el entorno físico y digital con la identidad cultural, garantizando que el proceso educativo sea coherente con las necesidades reales de la comunidad y su camino hacia la libertad definitiva.

MOMENTO VI

REFLEXIONES FINALES

La develación de las concepciones de los actores clave permite comprender que la enseñanza de la lectura en la ruralidad de Arjona no debe considerarse como un proceso neutro, porque está profundamente anclado en la biografía pedagógica de cada docente. Se observó que, si bien existe un reconocimiento discursivo de la lectura como un proceso integral, en la práctica aún persisten vestigios de un enfoque técnico-instrumental. Esta dualidad sugiere que el docente rural se debate entre las exigencias curriculares estandarizadas y la realidad de un contexto que clama por una alfabetización que parta de lo cotidiano y lo tangible.

Desde una perspectiva crítica, estas concepciones revelan que el "leer" es interpretado por los actores como algo que supera la decodificación de grafemas, lo que lo convierte en una herramienta de supervivencia cultural. Los hallazgos muestran que las creencias de los docentes están permeadas por una ética del cuidado y un sentido de pertenencia territorial, donde la lectura se convierte en el puente entre el saber empírico del campo y el saber científico de la escuela. Esta visión amplia es el primer paso para romper con la hegemonía de métodos tradicionales que históricamente han ignorado las particularidades del entorno rural.

El cumplimiento de este propósito evidencia que para transformar la enseñanza de la lectura es imperativo desaprender la idea de que el estudiante rural posee un "vacío" de conocimiento. Las reflexiones apuntan a que los docentes, al explicitar sus concepciones, reconocen que la lectura debe ser un acto de co-construcción. Por tanto, se considera que el cambio paradigmático en la escuela básica primaria de Arjona no puede ser producto de una reforma externa, este cambio es el resultado de un proceso de reflexión crítica de los maestros sobre sus propias asunciones pedagógicas, lo cual permite que la lectura deje de ser una tarea obligatoria para convertirse en un ejercicio de libertad.

La interpretación del significado que los docentes otorgan a la comprensión de lectura permite indicar que esta es concebida como el eje transversal que dota de sentido a todo el

aprendizaje escolar. Para los docentes participantes, va más allá de ser una habilidad aislada; es una capacidad ontológica: “comprender para ser”. Críticamente, se argumenta que, en el contexto rural, la comprensión lectora se desplaza de lo netamente cognitivo hacia lo social, donde el éxito de la lectura se mide por la capacidad del estudiante para interpretar su propia realidad y actuar sobre ella.

Asimismo, emerge un hallazgo fundamental: los docentes identifican que la comprensión de lectura está mediada por la afectividad y el entorno multimodal. En un mundo donde la información circula de forma vertiginosa, el significado que los maestros le asignan a la comprensión incluye la capacidad de discernimiento frente a las tecnologías. El propósito trasciende la comprensión del texto impreso para abarcar una navegación crítica por los nuevos lenguajes digitales que llegan al campo, lo que redefine el rol del docente como un mediador cultural que garantiza que la comprensión sea un proceso netamente inclusivo.

En este orden de ideas, se reflexiona que la comprensión de lectura es el factor clave para mitigar la brecha de desigualdad en las escuelas rurales. El docente interpreta que un niño que no comprende lo que lee está condenado a la marginación intelectual. Por ello, la enseñanza de la comprensión se posiciona como un acto de resistencia pedagógica; es el esfuerzo por dotar a los estudiantes de Arjona de las herramientas intelectuales necesarias para que el lenguaje no se convierta en una barrera y favorezca la potencia emancipadora que les permita dialogar con el mundo desde su identidad bolivarense.

La configuración de los elementos para una aproximación teórica permitió sintetizar las voces de los actores en una propuesta de cambio. Se concluye que, lejos de ser una abstracción desconectada de la realidad, la teoría emergente se consolida como un tejido de significados que nace de la práctica misma (praxis). Esta aproximación teórica se fundamenta en la necesidad de una "Didáctica del Sur", donde la lectura se enseña desde y para la ruralidad, desafiando los modelos urbanocéntricos que suelen imponerse en las políticas educativas nacionales.

Bajo una mirada crítica, los elementos configurados, como la integración del saber local, la multimodalidad y el diálogo dialógico, forman un cuerpo teórico que busca rescatar la subjetividad del estudiante rural. Se argumenta que la teoría debe ser dinámica; la propuesta debe superar la rigidez de un conjunto de pasos fijos para consolidarse como un marco de referencia que permita al docente adaptar su enseñanza a las estaciones del campo, a las historias orales de la comunidad y a las necesidades específicas de los niños de básica primaria. El logro de este

propósito marca la transición de una enseñanza reproductiva a una enseñanza creativa y situada.

La aproximación teórica configura la lectura como un proceso de "re-existencia". Se reflexiona que los elementos teóricos emergentes apuntan a una alfabetización crítica en el que el texto es un pretexto para pensar la vida. Esta base teórica sirve como cimiento para que los docentes rurales tengan un respaldo epistemológico propio, permitiéndoles defender prácticas pedagógicas que prioricen la profundidad del pensamiento y la vinculación comunitaria por encima de la simple velocidad lectora o la memorización de contenidos.

El constructo "Pedagogía de la Lectura Situada: Un Constructo de Emancipación y Comprensión Crítica para la Ruralidad de Arjona-Bolívar" se erige como la síntesis máxima de esta tesis doctoral. Su elaboración responde a la urgencia de dotar a la escuela rural de una identidad pedagógica propia. Este constructo es más que una propuesta educativa; es una declaración política que sostiene que la lectura en el campo debe ser un motor de emancipación. Se argumenta que, al situar la lectura, se reconoce el valor del territorio como un "texto vivo" que merece ser leído, interpretado y transformado por los estudiantes.

Desde el punto de vista crítico-argumentativo, la elaboración de este constructo implica una ruptura con la pedagogía tradicional que a menudo aliena al estudiante rural de su entorno. La Pedagogía de la Lectura Situada propone un modelo donde el aula se expande hacia la comunidad, y donde las herramientas digitales jamás podrán sustituir al maestro, pero son capaces de potenciar la capacidad crítica del alumno. El constructo enfatiza que la comprensión crítica es el arma más poderosa contra la invisibilidad social, permitiendo que los niños de Arjona se reconozcan como ciudadanos globales sin perder sus raíces locales.

En conclusión, el constructo ofrece una respuesta situada a las crisis de aprendizaje en la básica primaria rural. Se reflexiona que la "emancipación" dentro del constructo se logra cuando el estudiante es capaz de cuestionar lo establecido a través de la lectura. Por tanto, este constructo queda como un legado para la comunidad académica de Arjona- Bolívar, que sirve de motivación para que los docentes puedan asumir una postura insurgente frente al analfabetismo funcional y a cultivar una escuela donde leer sea, efectivamente, un acto de amor, de conciencia y de liberación social.

REFERENCIAS

Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). *A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension*. En P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), Handbook of Reading Research (pp. 255-291). Longman.

Andricaín, S., Marín de Sásá, F. & Rodríguez, A. O. (1997). *Puertas a la lectura*. Editorial Magisterio.

Arenales, J. V. (5 de diciembre de 2024). Los bachilleres "se rajaron" de nuevo en los resultados de las pruebas Pisa de 2022. *La República*. https://www.larepublica.co/economia/resultados-pruebas-pisa-2022-colombia-se-volvio-a-rajar-3761357

Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique Grupo Editor.

Beltrán, S. G. y Téllez, J. A. (2003). El papel de la escuela y la familia en la animación y el aprendizaje de la lectura. *UNED*, 215-229. https://n9.cl/vwsl6k

Brito Ramos, Y. B. (2020). La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0,* 24(3), 243-264. https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1358

Carrell, P. L. (1984). Evidence of a formal schema in second language comprehension. *Language Learning*, 34(2), 87-112.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura crítica*. Anagrama. Cassany, D. (2012). *En línea: leer y escribir en la red.* Anagrama.

Cassany, D., Luna Sanjuan, M., & Sanz Pinyol, G. (1994). *Enseñar lengua.* Editorial Graó.

Cattaneo Ahumada, C. P. (2022). *Regulación emocional y comprensión lectora en estudiantes de secundaria* [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica Argentina]. Repositorio Institucional UCA. https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/15478

Condemarín, M. (2001). La teoría del esquema: Implicaciones en el desarrollo de la comprensión de la lectura. *Lectura y vida.* http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a5n2/05_02_Condemarin.pdf

Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214 de 8 de febrero de 1994*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de Colombia. (2013). *Ley 1620 de 2013. Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Diario Oficial No. 48.733 de 15 de marzo de 2013.* https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-20556_archivo_pdf_ley_1620_2013.pdf

Congreso de Colombia. (2015). *Decreto 1075 de 2015. Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Diario Oficial No. 49.523 de 26 de mayo de 2015*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=78153

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approache*s (3rd ed.). SAGE Publications.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Delgado, M (2022) *Motivación, Interés y Placer Lector en Educación Infantil.* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia – España]. Repositorio Digitum https://digitum.um.es/entities/publication/c70552b7-37b3-458a-8c52-53cbd1b05424

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.

Echeverry de Zuluaga, C. E., & Díaz Henao, L. E. (2016). *Enseñar y aprender, leer y escribir una propuesta a partir de la investigación.* Magisterio.

Farfán Betancourt A. M., & Correal Romero, T. F. (2025). Brechas educativas en el campo colombiano: accesibilidad, permanencia y calidad en la educación rural. *Línea imaginaria*, 1(20). https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i20.3695

Faría Colmenares, L. (2023). *Constructos teóricos de la comprensión lectora desde la perspectiva de la pedagogía liberadora de Freire en educación básica primaria.* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Rubio, Venezuela]. Repositorio Espacio Digital UPEL. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/683/612

Ferreiro, E. (1998). *Alfabetizacion: Teoria y Practica* (3a ed.). Siglo XXI Ediciones.

Finlay, L. (2012). Debating phenomenological methods. *Hermeneutic Phenomenology in Education*. 17–37. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-834-6_2

Flores Muñoz, H. (2021). *M-learning y desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de tercero de Primaria el caso de una escuela de área rural en Guatemala*. [Tesis doctoral, Universidad de

Deusto – Bilbao, España]. Dialnet. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=302050

Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf

Freire, P. (1983). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.* Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.

Freire, P., & Macedo, D. (1989). *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós.

Gaete-Moscoso, R. (2017). *Historias de lectura de profesores que enseñan a leer. Múltiples prácticas en la narración biográfica y su relación con la enseñanza de la lectura.* [Tesis doctoral, Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile]. Repositorio Uahurtado http://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8108/DSOCGaete.pdf

García Cuenca, M. V. (2019). *Construcción de mapas conceptuales navegables y comprensión lectora: análisis de procesos y diseño de instrucción.* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia – España]. Repositorio Institucional RODERIC https://hdl.handle.net/10550/70352

González Gómez, L. A. (2019). La comprensión lectora y su importancia para estudiantes de la Universidad Mundo. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 12(36), 33–45. https://www.redalyc.org/journal/4778/477865646004/html/

Goodman, K. (1995). *El lenguaje integral*. Aique.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research.* En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (pp. 105-117). SAGE

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus Ediciones. https://lideresdeizquierdaprd.files.wordpress.com/2016/06/22-habermas-teora-de-la- accion- comunicativa.pdf

Jaloto, A., & Primi, R. (2021). Fatores socioeconômicos associados ao desempenho no Enem. *Aberto*,34(112). https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.34i112.5002

Mackay Castro, R., Franco Cortazar, D. E., & Villacis Pérez, P. W. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Revista Universidad y Sociedad,* 10(1), 336–342. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000100336

Mantilla, E. (2025). *La enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales desde los aportes de la neuro didáctica.* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Rubio,

Venezuela]. Repositorio Espacio Digital. https://www.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/2154/2043

Martín, A. H., & Gallego, A. Q. (2001). *Comprensión y composición escrita: estrategias de aprendizaje*. Síntesis Editorial

Martínez Ezquerro, A. (2013). Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (16), 179–180. https://doi.org/10.18172/con.1300

Ministerio de Cultura de Colombia. (2022). Informe de gestión al Congreso 2018-2022. *Ministerio de Cultura*. https://www.mincultura.gov.co/informe-gestion-2018-2022.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2005). *Para leer un país. Al tablero*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122248.html

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje: Guía para el maestro.* MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación. (2023). *Informe de Establecimiento Educativo - Gambote*. https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/213052000070.pdf

Ministerio de Educación. (2024). *Informe de estabelecimiento educativo – Rocha y Sincerín*. https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/213052000461.pdf

Ministerio de Educación. (2024). *Informe de establecimiento educativo - Puerto Badel*. https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/113052000440.pdf

Montenegro, L. y Haché, A. (1997). *Una propuesta para el desarrollo de Estrategias de comprensión lectora:* Tiempo de Lectura. En M. C. Martínez (Ed.), Los procesos de lectura y escritura (pp. 43-56). Cali: Universidad del Valle.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications.

Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. *Asamblea General, resolución 44/25*. https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Resolución adoptada por la Asamblea General, 25 de septiembre de 2015*. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2024). *Adult skills in literacy and numeracy declining or stagnating in most OECD countries*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/es/about/news/press-releases/2024/12/adult-skills-in-literacy-and-

numeracy-declining-or-stagnating-in-most-oecd-countries.html

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2006). *PISA PUF users data collection*. (Página WEB). https://survey.oecd.org/index.php?r=survey/index&sid=197663&lang=en

Pérez, W (2022) *Ambientes de Aprendizaje Enriquecidos con TIC para la Comprensión Lectora en Educación Básica Secundaria.* [Tesis Doctoral, Universidad UNINORTE, Colombia] https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/10716/TESIS%20PDF.pdf?seque%20nce=1&isAllowed=y

Perrenoud, P. (2007). *La práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Editorial Graó.

Porto Hoyos, E. (2024). *Constructos teóricos sobre la enseñanza de la lectura a partir de experiencias y conocimientos compartidos por docentes y padres de estudiantes de educación básica primaria de Planeta Rica, Colombia.* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Caracas, Venezuela]. Repositorio Espacio Digital. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1868/1759

República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia. Bogotá: Gaceta Constitucional.* https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf

Ripoll, J. (2023). *Todo lo que debes saber sobre PISA y PIRLS: comprensión lectora*. VOCA Editorial. https://surl.li/iuwvvu

Rumelhart, D. E. (1980). *Schemata: The building blocks of cognition.* En R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), Theoretical Issues in Reading Comprehension (pp. 33-58).

Sánchez Gutiérrez, V. (02 de enero de 2023). Colombia se ha mantenido en últimos lugares de prueba Pisa en recientes ediciones. *La República,* https://www.larepublica.co/globoeconomia/colombia-se-ha-mantenido-en-los-ultimos-puestos-de-la-prueba-pisa-durante-ultimas-ediciones-3517806

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
Schwandt, T. A. (2000). *Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism.* En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (2da Ed). SAGE Publications.

Smith, F (1997). *Para darle sentido a la lectura.* Madrid: Antonio Machado Libros. (2da. Ed). https://pdfcoffee.com/qdownload/smith-frank-para-darle-sentido-a-la-lectura-5-pdf- free.html

Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. SAGE Publications.

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

UNESCO (2023). *El estudio ERCE 2019 y los niveles de aprendizaje en Lectura* https://es.unesco.org/sites/default/files/niveles_de_aprendizaje_-_lectura.pdf

UNESCO. (2017). La alfabetización en un mundo digital. Informe de seguimiento de la educación en el mundo.

UNESCO. (2023). Resultados del Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo. https://www.unesco.org/es/articles/estudio-regional-comparativo-y-explicativo-erce-2019

Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2da Ed.). Routledge.

Varela Núñez, Y. (2021). *Prácticas pedagógicas en lectura, escritura y ciudadanía.* [Tesis Doctoral, Universidad de Cartagena - Colombia]. Repositorio Digital https://hdl.handle.net/11227/11956

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University.

Vygotsky, L. S. (1993). *Obras Escogidas II: Problemas de psicología general*. Visor Dis.

Vygotsky, L. S. (1995). *Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. Visor Dis.

Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, (220), 44-49.

ANEXO A

Consentimiento informado de los docentes

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

PARTICIPACION Y COMPROMISO COINVESTIGATIVO
INFORMANTE CLAVE

Señor (a) Katia Castellar B. a través de la presente comunicación escrita, hago de su conocimiento que estoy desarrollando una investigación para optar al grado académico de doctor en educación. Mi tesis titulada: **La enseñanza de la lectura en estudiantes de básica primaria: un factor clave para el desarrollo de la comprensión lectora en escuelas rurales,** que tiene como propósito: **Generar constructos teóricos para la enseñanza del proceso de lectura a partir del desarrollo de la comprensión en los estudiantes de primaria de las instituciones rurales del Municipio de Arjona- Bolivar.**

De acuerdo con lo expresado lo invito a participar como actor social, puesto que considero importante su valiosa participación en la formación, capacitación y actualización profesional en el ejercicio de la docencia. Por ello, le informo que el acopio de la información se realizará a través de la técnica de la entrevista semiestructurada, mediante intercambios dialógicos sustentados en registros de audio, materiales físico y fotográfico para la descripción e interacción en sus contextos naturales

Con la finalidad de mantener la calidad investigativa desde el compromiso ético, solicito que confirme estar de acuerdo con el uso de las técnicas e instrumentos de recolección de información y autorice el uso de la información que proporcione en el intercambio dialógico (entrevista), respalda por las imágenes fotográficas y grabaciones, las cuales podrán ser revisadas y editadas según sus requerimientos. Es importante considerar que estas imágenes y grabaciones otorgan credibilidad y confianza al ser utilizadas para divulgar el conocimiento emergente.

ACEPTO PARTICIPAR VOLUNTARIAMENTE
Firma/Docente

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

PARTICIPACION Y COMPROMISO COINVESTIGATIVO
INFORMANTE CLAVE

Señor (a) Katia Castellar B. a través de la presente comunicación escrita, hago de su conocimiento que estoy desarrollando una investigación para optar al grado académico de doctor en educación. Mi tesis titulada: **La enseñanza de la lectura en estudiantes de básica primaria: un factor clave para el desarrollo de la comprensión lectora en escuelas rurales,** que tiene como propósito: **Generar constructos teóricos para la enseñanza del proceso de lectura a partir del desarrollo de la comprensión en los estudiantes de primaria de las instituciones rurales del Municipio de Arjona- Bolívar.**

De acuerdo con lo expresado lo invito a participar como actor social, puesto que considero importante su valiosa participación en la formación, capacitación y actualización profesional en el ejercicio de la docencia. Por ello, le informo que el acopio de la información se realizará a través de la técnica de la entrevista semiestructurada, mediante intercambios dialógicos sustentados en registros de audio, materiales físico y fotográfico para la descripción e interacción en sus contextos naturales

Con la finalidad de mantener la calidad investigativa desde el compromiso ético, solicito que confirme estar de acuerdo con el uso de las técnicas e instrumentos de recolección de información y autorice el uso de la información que proporcione en el intercambio dialógico (entrevista), respalda por las imágenes fotográficas y grabaciones, las cuales podrán ser revisadas y editadas según sus requerimientos. Es importante considerar que estas imágenes y grabaciones otorgan credibilidad y confianza al ser utilizadas para divulgar el conocimiento emergente.

Sovita Castro Sriarte

ACEPTO PARTICIPAR VOLUNTARIAMENTE
Firma/Docente

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

PARTICIPACION Y COMPROMISO COINVESTIGATIVO
INFORMANTE CLAVE

Señor (a) Katia Castellar B. a través de la presente comunicación escrita, hago de su conocimiento que estoy desarrollando una investigación para optar al grado académico de doctor en educación. Mi tesis titulada: **La enseñanza de la lectura en estudiantes de básica primaria: un factor clave para el desarrollo de la comprensión lectora en escuelas rurales,** que tiene como propósito: **Generar constructos teóricos para la enseñanza del proceso de lectura a partir del desarrollo de la comprensión en los estudiantes de primaria de las instituciones rurales del Municipio de Arjona- Bolívar.**

De acuerdo con lo expresado lo invito a participar como actor social, puesto que considero importante su valiosa participación en la formación, capacitación y actualización profesional en el ejercicio de la docencia. Por ello, le informo que el acopio de la información se realizará a través de la técnica de la entrevista semiestructurada, mediante intercambios dialógicos sustentados en registros de audio, materiales físico y fotográfico para la descripción e interacción en sus contextos naturales

Con la finalidad de mantener la calidad investigativa desde el compromiso ético, solicito que confirme estar de acuerdo con el uso de las técnicas e instrumentos de recolección de información y autorice el uso de la información que proporcione en el intercambio dialógico (entrevista), respalda por las imágenes fotográficas y grabaciones, las cuales podrán ser revisadas y editadas según sus requerimientos. Es importante considerar que estas imágenes y grabaciones otorgan credibilidad y confianza al ser utilizadas para divulgar el conocimiento emergente.

Lovita Castro Friarte

ACEPTO PARTICIPAR VOLUNTARIAMENTE
Firma/Docente

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

PARTICIPACION Y COMPROMISO COINVESTIGATIVO
INFORMANTE CLAVE

Señor (a) Katia Castellar B. a través de la presente comunicación escrita, hago de su conocimiento que estoy desarrollando una investigación para optar al grado académico de doctor en educación. Mi tesis titulada: **La enseñanza de la lectura en estudiantes de básica primaria: un factor clave para el desarrollo de la comprensión lectora en escuelas rurales,** que tiene como propósito: **Generar constructos teóricos para la enseñanza del proceso de lectura a partir del desarrollo de la comprensión en los estudiantes de primaria de las instituciones rurales del Municipio de Arjona- Bolívar.**

De acuerdo con lo expresado lo invito a participar como actor social, puesto que considero importante su valiosa participación en la formación, capacitación y actualización profesional en el ejercicio de la docencia. Por ello, le informo que el acopio de la información se realizará a través de la técnica de la entrevista semiestructurada, mediante intercambios dialógicos sustentados en registros de audio, materiales físico y fotográfico para la descripción e interacción en sus contextos naturales

Con la finalidad de mantener la calidad investigativa desde el compromiso ético, solicito que confirme estar de acuerdo con el uso de las técnicas e instrumentos de recolección de información y autorice el uso de la información que proporcione en el intercambio dialógico (entrevista), respalda por las imágenes fotográficas y grabaciones, las cuales podrán ser revisadas y editadas según sus requerimientos. Es importante considerar que estas imágenes y grabaciones otorgan credibilidad y confianza al ser utilizadas para divulgar el conocimiento emergente.

Yolima Castillo Cantillo

ACEPTO PARTICIPAR VOLUNTARIAMENTE
Firma/Docente

ANEXO B

Comunicación a los rectores

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

Puerto Badel, Arjona, Bolívar agosto de 2025

Estimado Rector:
Mg. Alexander Baldiris de Arco.

Institución Educativa Técnica Agropecuaria y Acuícola de Puerto Badel.

Arjona, Bolívar

Me dirijo a usted en el marco del doctorado en Educación del Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), para solicitar su autorización y colaboración en el desarrollo de mi investigación titulada **"La enseñanza de la lectura en estudiantes de básica primaria: Un factor clave para el desarrollo de la comprensión lectora en escuelas rurales"**. La investigación será desarrollada en esta institución y estará a cargo de la **investigadora Katia Castellar Barrios**.

El propósito de la misma, es aplicar en la institución a la cual usted representa técnicas e instrumentos acordes con el método fenomenológico, como la observación directa complementada con el uso del diario de campo mediante el empleo de un instrumento para la autorreflexión. Asimismo, se aplicará la entrevista en profundidad mediante el uso de un guion semiestructurado con preguntas abiertas orientadas al objeto de estudio.

De igual manera, es importante informar que la aplicación de dichos instrumentos se hará con el previo consentimiento de los participantes quienes manifestarán en un consentimiento informado su expresión voluntaria a participar. De igual manera es importante dejar constancia que durante las entrevistas se utilizarán una grabadora de voz y tomarán notas de campo para garantizar la fidelidad de la información obtenida.

La finalidad de la aplicación de estas técnicas es favorecer la comprensión profunda de los significados y experiencias vividas de los docentes, en coherencia con el paradigma interpretativo, orientándose al logro de los siguientes propósitos específicos:

- Develar las concepciones que poseen los actores claves sobre el proceso de enseñanza de la lectura de los docentes de primaria de las instituciones rurales del Municipio de Arjona- Bolívar.
- Interpretar el significado que le otorgan los docentes a la enseñanza de la comprensión de la lectura como proceso fundamental del aprendizaje de la lectura en los estudiantes de primaria de las instituciones rurales del Municipio de Arjona-Bolívar.

- Configurar los elementos para una aproximación teórica del proceso de lectura que emerja de la interpretación de los significados otorgados por los docentes a la enseñanza de la comprensión de la lectura como proceso fundamental del aprendizaje de la lectura en los estudiantes de primaria de las instituciones rurales del Municipio de Arjona-Bolívar

Solicitud de autorización

A través de esta carta, solicito amablemente su autorización para aplicar las mencionadas técnicas e instrumentos de recolección de información en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria y Acuícola de Puerto Badel. Me comprometo a presentar los consentimientos informados, los guiones para la entrevista si lo solicita, los resultados y aportes derivados de esta investigación, garantizando que se utilizarán exclusivamente para fines académicos e investigativos.

Agradezco de antemano su colaboración y quedo a su disposición para cualquier aclaración o información adicional que sea necesaria.

Atentamente,

KATIA CASTELLAR BARRIOS
Doctoranda en Educación
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Correo electrónico: katiacas24@gmail.com
3226645980
(Firma)

Alexander Baldiris De Arco
Agosto 6-2025

ANEXO C

Revisión por expertos

VALORACIÓN DE INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE INFORMACION

La validación de los instrumentos en estudios cualitativos constituye un paso ndamental para asegurar la coherencia, solidez y credibilidad de los hallazgos. A diferencia e la investigación cuantitativa, cuyo interés se centra en la generalización de los resultados, l enfoque cualitativo privilegia la comprensión profunda de los fenómenos, lo que demanda na construcción y evaluación minuciosa de los medios empleados para la recolección de nformación.

En la primera fase, denominada preparatoria, se define con claridad el propósito del nstrumento y se revisa la literatura especializada con el fin de establecer un marco teórico y netodológico consistente. En este momento se selecciona el tipo de técnica más adecuada ntrevista, observación o análisis documental teniendo en cuenta las particularidades del bjeto de estudio. Esta etapa es la que garantiza la pertinencia conceptual del instrumento y a alineación con los objetivos de investigación.

La evaluación técnica constituye el segundo momento del proceso. En esta fase se xamina la formulación de las preguntas, focos de observación o categorías de análisis, aloando su claridad, coherencia y capacidad de propiciar respuestas detalladas y ignificativas. Un instrumento cualitativo debe ser comprensible para los participantes, pero l mismo tiempo lo suficientemente abierto para generar descripciones ricas que aporten al nálisis interpretativo. Aquí se verifican tanto la validez aparente como la de contenido, poyándose en la revisión de expertos.

El siguiente paso corresponde a la validación experta, en la que especialistas en la mática realizan una lectura crítica del instrumento. Sus aportes permiten identificar vacíos, nprecisiones o aspectos mejorables. A partir de estas sugerencias se ajustan los contenidos, grando mayor consistencia y credibilidad en la versión definitiva.

Posteriormente se recomienda la prueba piloto, cuyo propósito es aplicar el nstrumento en un contexto similar al del estudio para evaluar su pertinencia, claridad y peratividad. Esta aplicación preliminar posibilita reconocer dificultades en la comprensión e las preguntas, en la dinámica de la observación o en la interacción con los participantes.

Los resultados derivados de este ejercicio orientan nuevos ajustes antes de la nplementación formal en campo.

El protocolo contempla, además, la incorporación de insumos que facilitan la evaluación rigurosa, tales como: un resumen del proyecto de investigación, los objetivos generales y específicos, una tabla de sistematización que vincule objetivos con técnicas e instrumentos, la versión preliminar de las entrevistas y guías de observación con sus respectivos criterios de valoración, así como los datos de los expertos encargados de la validación. Finalmente, se incluye un formato de constancia de validación, adaptable a las particularidades del estudio.

En conjunto, este procedimiento garantiza que los instrumentos de investigación cualitativa no solo sean pertinentes y comprensibles, sino también capaces de captar la complejidad de los fenómenos educativos y sociales estudiados. De esta manera, se fortalece la rigurosidad metodológica y se contribuye a la producción de conocimiento profundo, contextualizado y de alta calidad.

Arjona Bolívar, septiembre de 2025.

Estimada Dr.

Juan Elías Rivero

Me permito dirigirme a usted respetuosamente con el propósito de solicitar su valiosa colaboración para la revisión y valoración de los instrumentos que adjunto a esta comunicación. Estos instrumentos han sido diseñados meticulosamente para recopilar información esencial en el marco de mi tesis doctoral titulada: **La enseñanza de la lectura en estudiantes de básica primaria: un factor clave para el desarrollo de la comprensión lectora en escuelas rurales**.

Considerando su reconocida trayectoria y amplio conocimiento en el área, confío en que su participación será de gran relevancia para garantizar la validez y fiabilidad de los datos que se obtendrán durante el desarrollo de la investigación.

Los instrumentos anexos han sido diseñados con rigor metodológico para dar cumplimiento a los objetivos específicos del estudio. En este sentido, su revisión experta y las observaciones o sugerencias que estime pertinentes para optimizar su claridad, pertinencia y eficacia, serán de invaluable aporte para el fortalecimiento del trabajo investigativo.

Agradezco de antemano su tiempo, disposición y compromiso al participar en este proceso. Quedo atenta a cualquier consulta o aclaración adicional que considere necesaria y espero contar con su valiosa colaboración, la cual resultará fundamental para el éxito de este proyecto de investigación doctoral.

Atentamente,

Katia Elena Castellar Barrios

Investigadora

Se anexa:

a. Resumen de la investigación.
b. Propósitos de la Investigación.
c. **Tabla 1:** Sistematización de los propósitos
d. Versión Preliminar de la entrevista dirigida a los docentes.
e. Criterios de valoración
f. Versión Preliminar del Instrumento de observación
g. Criterios de valoración
h. **Tabla 2:** Datos del experto
i. Constancia de validación/valoración

RESUMEN DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación doctoral titulada La enseñanza 8 de la lectura en estudiantes de básica primaria: un factor clave para el desarrollo de la comprensión lectora en escuelas rurales, tiene como objetivo Generar constructos teóricos para la enseñanza del proceso de lectura a partir del desarrollo de la comprensión en los estudiantes de primaria de las instituciones rurales del Municipio de Arjona- Bolívar. Basada en un enfoque cualitativo de diseño fenomenológico, la investigación explora las experiencias de los docentes y estudiantes, así como las prácticas de enseñanza implementadas en las instituciones educativas. El estudio integra referentes teóricos clave sobre la comprensión lectora, abordando dimensiones cognitivas, sociales y culturales que influyen en el aprendizaje. A través de entrevistas, observaciones y análisis documental, se identifican las limitaciones estructurales y metodológicas que influyen en el desarrollo de habilidades lectoras. Además, se analizan las políticas educativas actuales y se destacan las oportunidades para transformar las prácticas pedagógicas en pro de la calidad educativa y la equidad. Los resultados de esta investigación aspiran generar una influencia positiva en la educación rural de Arjona, proporcionando herramientas prácticas y teóricas que contribuyan al fortalecimiento de la enseñanza de la lectura como un medio para el desarrollo integral de los estudiantes y la reducción de brechas educativas en contextos rurales.

Descriptores: enseñanza de la lectura, comprensión de la lectura, prácticas pedagógicas, básica primaria, educación rural.

PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

General:

Generar constructos teóricos para la enseñanza del proceso de lectura a partir del desarrollo de la comprensión en los estudiantes de primaria de las instituciones rurales del Municipio de Arjona- Bolívar.

Específicos:

- Develar las concepciones que poseen los actores claves sobre el proceso de enseñanza de la lectura de los docentes de primaria de las instituciones rurales del Municipio de Arjona- Bolívar.
- Interpretar el significado que le otorgan los docentes a la enseñanza de la comprensión de la lectura como proceso fundamental del aprendizaje 5 de la lectura en los estudiantes de primaria de las instituciones rurales del Municipio de Arjona-Bolívar.
- Configurar los elementos para una aproximación teórica del proceso de lectura que emerja de la interpretación de los significados otorgados por los docentes a la enseñanza de la comprensión de la lectura como proceso fundamental del aprendizaje de la lectura en los estudiantes de primaria de las instituciones rurales del Municipio de Arjona-Bolívar.

Tabla 1

Sistematización de los objetivos.

Propósito General:

Generar constructos teóricos para la enseñanza del proceso de lectura a partir del desarrollo de la comprensión en los estudiantes de primaria de las instituciones rurales del Municipio de Arjona- Bolívar.

Objetivo específico	Unidad de Significado	Definición de la Unidad de Significado con referente Teórico	Dimensiones	Indicadores	Preguntas / Planteamientos / Focos de Atención / Aspecto que se observará
Develar las concepciones que poseen los actores claves sobre el proceso de enseñanza de la lectura de los docentes de primaria de las instituciones rurales del Municipio de Arjona-Bolívar.	Concepciones sobre el proceso de enseñanza de la lectura	Creencias y significados atribuidos por docentes a la enseñanza de la lectura; se consideran los modelos de lectura (ascendente, descendente e interactivo) y la teoría de los esquemas como marcos para comprender la construcción de significado en el aula.	**Epistemológica** (Cómo conciben los docentes la enseñanza de la lectura y su relación con la comprensión) **Axiológica** (Valores y significados atribuidos a la lectura y comprensión como práctica educativa) **Contextual** (Estrategias aplicadas antes, durante y después de la lectura)	Claridad conceptual; Valoración de la comprensión lectora; Influencia del contexto rural; Coherencia discurso–acción	¿Qué entienden por enseñanza de la lectura? ¿Qué modelo de lectura guía su práctica? ¿Cómo influye el contexto rural? ¿Qué valor dan a la comprensión lectora?
Interpretar el significado que le otorgan los docentes a la	Significados otorgados a la comprensión lectora	Sentidos que los docentes atribuyen a la comprensión como proceso; incluye	**Metodológica** (Estrategias aplicadas antes, durante y después de la lectura)	Estrategias antes/durante/después de leer; Articulación con factores del entorno;	¿Qué significa para usted enseñar comprensión lectora? ¿Qué

enseñanza de la comprensión de la lectura como proceso fundamental del aprendizaje de la lectura en los estudiantes de primaria de las instituciones rurales del Municipio de Arjona-Bolívar.		factores que intervienen (personales, académicos y socioculturales) y los tres momentos de la lectura (antes, durante y después).	**Didáctica** (Indicador: uso de modelos (ascendente, descendente, interactivo), pertinencia en contexto rural) **Evaluativa** (Cómo el entorno rural influye en las prácticas de enseñanza y comprensión lectora) **Reflexiva** (Prácticas de retroalimentación y evaluación de la comprensión)	Formas de evaluación con enfoque comprensivo; Práctica reflexiva docente	estrategias aplica en cada momento de la lectura? ¿Cómo evalúa la comprensión? ¿Cómo se integran factores del contexto?
Configurar los elementos para una aproximación teórica del proceso de lectura que emerja de la interpretación de los significados otorgados por los docentes a la enseñanza de la comprensión de la lectura como proceso	Elementos para una aproximación teórica del proceso de lectura	Integración de categorías emergentes para configurar un constructo teórico situado sobre la enseñanza y comprensión lectora en contexto rural.	**Epistemológica** (Indicador: claridad conceptual, coherencia entre teoría y práctica) **Metodológica** (Indicador: uso de modelos) **ascendente** (descendente, interactivo), pertinencia en contexto rural) **Contextual** (Indicador: recursos disponibles, factores socioculturales, TIC)	Coherencia interna del modelo; Pertinencia al contexto rural; Innovación y aplicabilidad; Sostenibilidad	¿Qué categorías integraría en un modelo situado? ¿Qué estrategias serían núcleo del modelo? ¿Cómo se adapta al contexto? ¿Qué condiciones aseguran su sostenibilidad?

fundamental del aprendizaje de la lectura en los estudiantes de primaria de las instituciones rurales del Municipio de Arjona-Bolívar.			**Proyectiva** (Indicador: sostenibilidad, innovación, pertinencia al contexto rural)		

VERSIÓN PRELIMINAR DEL INSTRUMENTO

TÉCNICA: ENTREVISTA

Instrumento: Guion de entrevista semiestructurada

Objetivo: Recopilar información sobre concepciones, significados y elementos teóricos/prácticos relacionados con la enseñanza de la lectura y la comprensión lectora en contexto rural.

1 ¿Cómo describe usted la enseñanza de la lectura en su práctica cotidiana en primaria?

2. ¿Con qué enfoques o modelos de lectura se identifica más (ascendente, descendente, interactivo) y por qué?

3. ¿Qué papel ocupa la comprensión lectora dentro de su enseñanza de la lectura?

4. ¿De qué manera el contexto rural de su institución influye en sus decisiones pedagógicas sobre lectura?

5. ¿Qué significa para usted enseñar comprensión lectora como proceso fundamental del aprendizaje?

6. Antes de leer iniciar el proceso de lectura de sus estudiantes ¿qué estrategias emplea para activar conocimientos previos e intencionalidad?

7. Durante y después de la lectura ¿cómo promueve inferencias, argumentación y transferencia al contexto?

8. ¿Cómo evalúa y retroalimenta el proceso de comprensión de la lectura de sus estudiantes?

9. Desde su experiencia ¿qué elementos deberían integrar un constructo usado para enseñar lectura y comprensión en primaria?

10. ¿Qué factores académicos y socioculturales considera indispensables en un constructo para la enseñanza compresión de la lectura?

11. ¿Qué estrategias y recursos priorizaría para contextos rurales con limitaciones de materiales y TIC?

12. ¿Qué condiciones institucionales facilitarían la sostenibilidad de un constructo para la enseñanza para la compresión de la lectura en el tiempo?

13. ¿Cómo relaciona la enseñanza de la lectura con otras áreas del conocimiento en primaria?

14. ¿Qué referentes teóricos o autores guían su práctica sobre comprensión lectora?

15. ¿Qué valores cree que se promueven en los estudiantes a través de la compresión de la lectura

16. ¿Cómo fomenta la empatía, el respeto y la reflexión en las actividades de la lectura?

17. ¿Qué dificultades específicas del contexto rural condicionan el proceso de enseñanza de la lectura?

18. ¿Qué estrategias ha utilizado para compensar la falta de recursos (libros, TIC, bibliotecas)?

19. ¿De qué manera reflexiona sobre los resultados obtenidos por sus estudiantes en las actividades de comprensión de lectura para ajustar su práctica pedagógica?

20. ¿Cómo involucra a las familias en el seguimiento del proceso de lectura de los niños?

21.Si pudiera diseñar un constructo para la enseñanza de la lectura teniendo en cuenta su contexto, ¿qué componentes incluiría?

22. ¿Qué cambios institucionales considera necesarios para sostener una propuesta pedagógica innovadora en comprensión lectora?

Resumen. Hay ciertas expresiones en esta parte de su investigación que amerita revisar.

1.- El comienzo del texto genera confusión porque no se entiende la primera oración, sobre todo cuando utiliza la palabra **comprensión** sin un sentido específico.

2.- Debe resaltar el título de su trabajo en comillas.

3.- Confunde objetivo con propósito.

4.- No focaliza el propósito concreto de su investigación. Esto se evidencia en la utilización de dos verbos: analizar y proponer.

5.- Indica que el diseño es fenomenológico sin mencionar con que tendencia o autor piensa respaldarse. Por ejemplo: Husserl, Heidegger, Schütz, Kant.

6.- ¿Cuáles son esos referentes teóricos clave que hablan de la comprensión de la lectura?

7.- En un estudio de tipo cualitativo **no se impacta** se desarrollan estrategias y se observa la probabilidad y/o efectividad de la propuesta.

Propósito general de la investigación. El título de la investigación no clarifica cuál es el tema concreto que va a desarrollar. La forma en que está redactado el texto impide conocer el significado real del estudio. Por tal razón, en el propósito general se repite la misma falla.

Propósitos específicos. Develar significa descubrir lo que está oculto. Indudablemente que para llegar hasta ese propósito es necesario analizar variados objetos y contextos. En tal sentido, considero que el verbo del primer propósito se utiliza de manera abrupta sin tomar en cuenta que la investigación es una actividad lógica y sistemática. Interpretar, que es el verbo del segundo propósito, es pertinente en la lógica organizacional de la investigación pues es indispensable en este tipo de investigación el uso de la hermenéutica para comprender el fenómeno que se está estudiando. Finalmente, el propósito nº 3 es muy largo y se pierde el significado real de las ideas por esa excesiva cantidad de palabras que no le dan sentido preciso al enunciado. Además, utiliza dos verbos: configurar y emerger que representa una falla en la elaboración del discurso.

Sugerencias de propósitos.

1.- Analizar la concepción de los docentes sobre la enseñanza de la comprensión de la lectura en los estudiantes de primaria en las instituciones rurales del Municipio de Arjona- Bolívar.

2.- Interpretar el significado de las diversas concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la comprensión de la lectura en los estudiantes de primaria en las instituciones rurales del Municipio Arjona-Bolívar.

3.- Configurar los elementos emergentes de las concepciones de los docentes, para el logro de una aproximación teórica del proceso de enseñanza de comprensión de la lectura en los estudiantes de primaria en las instituciones rurales del Municipio Arjona-Bolívar.

¿Sistematización de los objetivos o de los propósitos? Debe definir si su trabajo lleva objetivos o propósitos. Recuerde que son dos significados diferentes.

1.- Debe escribir los indicadores en el lugar que corresponde según cada dimensión enunciada.

2.- Anteriormente se hicieron observaciones relacionadas con la elaboración de los propósitos y la pertinencia de los verbos utilizados. Eso significa que la sistematización podría cambiar de acuerdo a la modificación que haga de ellos.

La estructura de las preguntas de la entrevista. El guion de preguntas asciende a veinte y dos. Dentro de la sistematización aparece esa misma cantidad y ese número es excesivo porque se observó que algunos ítems se repiten, aunque se intenta presentarlos de manera diferente. Por

ejemplo: ¿Qué valores cree que se promueven en los estudiantes a través de la comprensión de la lectura? ¿Cómo fomenta la empatía, el respeto y la reflexión en las actividades de la lectura? También podemos mencionar lo siguiente: ¿Qué dificultades específicas del contexto rural condicionan el proceso de enseñanza de la lectura? ¿Qué estrategias ha utilizado para compensar la falta de recursos (libros, TIC, bibliotecas)?

De igual forma, hay preguntas que no están bien redactadas: ¿Qué papel ocupa la comprensión lectora dentro de su enseñanza de la lectura?

La elaboración de preguntas semiestructuradas en la investigación con enfoque cualitativo debe configurarse dentro de una estructura que permita obtener la mayor información posible sobre el objeto de estudio con interrogantes verdaderamente significativas. Es decir, se debe disminuir la cantidad de ítems hasta la mitad. El guion de preguntas representa una orientación para la entrevista y no puede verse como algo que se debe cumplir de manera forzada.

De acuerdo al objeto de la investigación observo que la estructura del instrumento y todo lo que se derive de él, se debe centrar en los siguientes aspectos: concepciones, estrategias, evaluación, retos, política institucional, propuesta.

CRITERIOS DE VALORACIÓN DEL INSTRUMENTO GUION DE ENTREVISTA

Solicitud de validez de contenido: orientada a examinar, valorar la relevancia, representatividad de las preguntas, ambigüedad en la redacción, pertinencia con los objetivos y el objeto de conocimiento

Preguntas	Indique su acuerdo con una X			OBSERVACIONES
	Es adecuada se comprende con facilidad	Es pertinente para lograr el objetivo específico	Contribuye a recoger información relevante para la investigación	Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)
1 ¿Cómo describe usted la enseñanza de la lectura en su práctica cotidiana en primaria?				
2. ¿Con qué enfoques o modelos de lectura se identifica más (ascendente, descendente, interactivo) y por qué?				
3. ¿Qué papel ocupa la comprensión lectora dentro de su enseñanza de la lectura?				
4. ¿De qué manera el contexto rural de su institución influye en sus decisiones pedagógicas sobre lectura?				
5. ¿Qué significa para usted enseñar comprensión lectora como proceso fundamental del aprendizaje?				
6. Antes de leer iniciar el proceso de lectura de sus estudiantes ¿qué estrategias emplea para				

activar conocimientos previos e intencionalidad?				
7. Durante y después de la lectura ¿cómo promueve inferencias, argumentación y transferencia al contexto?				
8. ¿Cómo evalúa y retroalimenta el proceso de comprensión de la lectura de sus estudiantes?				
9. Desde su experiencia ¿qué elementos deberían integrar un constructo usado para enseñar lectura y comprensión en primaria?				
10. ¿Qué factores académicos y socioculturales considera indispensables en un constructo para la enseñanza compresión de la lectura?				
11. ¿Qué estrategias y recursos priorizaría para contextos rurales con limitaciones de materiales y TIC?				
12. ¿Qué condiciones institucionales facilitarían la sostenibilidad de un constructo para la enseñanza para la compresión de la lectura en el tiempo?				
13. ¿Cómo relaciona la enseñanza de la lectura con otras áreas del conocimiento en primaria?				
14. ¿Qué referentes teóricos o autores guían su práctica sobre comprensión lectora?				

15. ¿Qué valores cree que se promueven en los estudiantes a través de la compresión de la lectura				
16. ¿Cómo fomenta la empatía, el respeto y la reflexión en las actividades de la lectura?				
17. ¿Qué dificultades específicas del contexto rural condicionan el proceso de enseñanza de la lectura?				
18. ¿Qué estrategias ha utilizado para compensar la falta de recursos (libros, TIC, bibliotecas)?				
19. ¿De qué manera reflexiona sobre los resultados obtenidos por sus estudiantes en las actividades de comprensión de lectura para ajustar su práctica pedagógica?				
20. ¿Cómo involucra a las familias en el seguimiento del proceso de lectura de los niños?				
21.Si pudiera diseñar un constructo para la enseñanza de la lectura teniendo en cuenta su contexto, ¿qué componentes incluiría?				
22. ¿Qué cambios institucionales considera necesarios para sostener una propuesta pedagógica innovadora en comprensión lectora?				

Validez de contenido del instrumento - Observaciones y recomendaciones generales para el instrumento:

VALORACIÓN DEL INSTRUMENTO (ENTREVISTA)

Criterio	Valoración	Comentario técnico
Claridad de propósito	Adecuada	Define con precisión la finalidad: examinar, valorar, la relevancia, representatividad de las preguntas.
Coherencia estructural	Parcial	Es necesario reducir el número de items. Algunas se solapan o se repiten.
Pertinencia de los criterios	Adecuada	Los tres criterios representan los indicadores necesarios para la validez del contenido.
Correspondencia con los objetivos del guión	Adecuada	Cumple con los objetivos planteados en el guión.
Nº de items	Excesivo	Debe utilizar entre 8 a 10 items.
Redacción de los items	Mejorar	En general se entiende su significado. Sin embargo, algunos se reiteran, otros no están bien redactados. Están marcados con color amarillo.
Suficiencia del formato de observaciones	Adecuado	Incluye una columna para observaciones y propuestas
Secuencia lógica	Parcial	El orden de las preguntas no sigue del todo la secuencia natural de la entrevista.

Comentario: Establece un criterio claro sobre el manejo que deben hacer los expertos para validar el instrumento al ofrecer las tres categorías básicas: adecuada, pertinente y relevante. Crea espacio suficiente para hacer análisis cualitativo. No hay instrucciones de si se debe marcar con "X" los tres criterios o uno nada más.

Valoración global del instrumento de la entrevista: es adecuado, pero debe mejorarlo de acuerdo a las observaciones realizadas supra.

VERSIÓN PRELIMINAR DEL INSTRUMENTO

TÉCNICA: Observación

Instrumento: Ficha de registro

Objetivo(s): Registrar sistemáticamente prácticas docentes de lectura y comprensión lectora en primaria, con foco en estrategias, recursos, interacciones y participación estudiantil en contexto rural.

Fecha:	Hora de inicio:	Hora de finalización:
Grado	Objetivo/contenido de la clase	
Unidad de significado	**Pauta indicativa/ Foco de atención**	**Registro Observacional IC:**
Estrategias antes/durante/después de leer	Activación de saberes previos; guía de lectura; inferencias; síntesis y transferencia	
Recursos y materiales	Textos variados, materiales impresos, TIC disponibles, adecuación al contexto	
Interacción docente–estudiante	Preguntas abiertas; diálogo crítico; retroalimentación formativa	
Participación y desempeño del estudiante	Involucramiento; argumentación; producción de sentido; colaboración	

CRITERIOS DE VALORACIÓN DEL INSTRUMENTO

Solicitud de validez de contenido: orientada a examinar, valorar la relevancia, representatividad de las preguntas, ambigüedad en la redacción, pertinencia con los objetivos y el objeto de conocimiento.

PAUTA, INDICADOR O FOCO DE ATENCIÓN	Indique su acuerdo con una X Respecto de la pauta, indicador o foco de atención			Registre sus observaciones y recomendaciones
	Es adecuada se comprende con facilidad	Es pertinente para lograr el objetivo específico	Contribuye a recoger información relevante para la investigación	Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)
Estrategias antes/durante/después de leer – Activación de saberes previos; guía de lectura; inferencias; síntesis y transferencia				
Recursos y materiales – Textos variados, materiales impresos, TIC disponibles, adecuación al contexto				
Interacción docente–estudiante – Preguntas abiertas; diálogo crítico; retroalimentación formativa				
Participación y desempeño del estudiante – Involucramiento; argumentación; producción de sentido; colaboración				

Validez de contenido del instrumento - Observaciones y recomendaciones generales para el instrumento:

Observaciones del validador. El instrumento recoge aspectos importantes para el registro de comportamientos, actitudes y actividades significativas para la investigación. Existe coherencia interna y sus indicadores se encuentran relacionados con los objetivos y contenidos planteados en la investigación.

Cuadro 2

Datos del Experto

Apellidos: Rivero
Nombres: Juan Elías
Número De Cédula: 4578322
Institución Donde Trabaja: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez
Profesión: profesor
Número Móvil De Contacto: 0412-9345779
Correo Electrónico: unesrrivero@gmail.com
Título De Pregrado: Profesor en Literatura/Lengua Universidad: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas Año: 1981 Apellidos: Nombres: Rivero Juan Elías Número De Cédula: 4578322
Título De Postgrado: Doctor en Innovaciones Educativas Universidad: Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Año: 2011
Fecha de la validación: 29-10-2025   Firma

INFORME DE VALORACIÓN

Quien suscribe, Juan Elías Rivero con título de Doctor en Innovaciones Educativas , por medio del presente hace constar que ha validado el instrumento de investigación presentado por KATIA ELENA CASTELLAR BARRIOS , identificada con Pasaporte BC351933, cursante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo trabajo tiene como objetivo: Generar constructos teóricos para la enseñanza del proceso de lectura a partir del desarrollo de la comprensión en los estudiantes de primaria de las instituciones rurales del Municipio de Arjona- Bolívar.

Considero lo siguiente: Luego de haber leído y analizado el instrumento elaborado por la autora «Guión de entrevista semiestructurada», se concluye lo siguiente:

1.- **Coherencia con los propósitos de la investigación**. Hay una relación clara entre el propósito general y los específicos que se establece con el fenómeno estudiado cual es la enseñanza de la comprensión de la lectura en la escuela primaria rural.

Comprensión de los ítems. Los ítems están elaborados de manera clara, precisa y consistente desde el punto de vista pedagógico lo que facilita su aplicación.

Validez de contenido. La construcción de los ítems está plenamente justificada por el acopio de información pertinente y relevante para la elaboración de una teoría emergente de los procesos de enseñanza de la comprensión de la lectura en la escuela primaria rural.

Suficiencia. Las interrogantes presentadas en el instrumento mantienen un grado de simplicidad en su elaboración, pero expresan profundidad analítica para obtener la información sustantiva que requiere un estudio de esta naturaleza.

Con respecto a la Ficha de registro (Observación) considero que está sustentada desde el punto de vista teórico-pedagógico. Existe coherencia en cada aspecto que se va a observar y aporta un alto grado de información de carácter sustantivo que complementa los contenidos que se van a obtener con la entrevista.

En Venezuela, octubre de 2025

Firma del validador

Arjona Bolívar, septiembre de 2025.

Estimada Dr.

Pedro Niel Ruiz Polanco

Me permito dirigirme a usted respetuosamente con el propósito de solicitar su valiosa colaboración para la revisión y valoración de los instrumentos que adjunto a esta comunicación. Estos instrumentos han sido diseñados meticulosamente para recopilar información esencial en el marco de mi tesis doctoral titulada: **La enseñanza de la lectura en estudiantes de básica primaria: un factor clave para el desarrollo de la comprensión lectora en escuelas rurales.**

Considerando su reconocida trayectoria y amplio conocimiento en el área, confío en que su participación será de gran relevancia para garantizar la validez y fiabilidad de los datos que se obtendrán durante el desarrollo de la investigación.

Los instrumentos anexos han sido diseñados con rigor metodológico para dar cumplimiento a los objetivos específicos del estudio. En este sentido, su revisión experta y las observaciones o sugerencias que estime pertinentes para optimizar su claridad, pertinencia y eficacia, serán de invaluable aporte para el fortalecimiento del trabajo investigativo.

Agradezco de antemano su tiempo, disposición y compromiso al participar en este proceso. Quedo atenta a cualquier consulta o aclaración adicional que considere necesaria y espero contar con su valiosa colaboración, la cual resultará fundamental para el éxito de este proyecto de investigación doctoral.

Atentamente,

Katia Elena Castellar Barrios

Investigadora

CRITERIOS DE VALORACIÓN DEL INSTRUMENTO GUION DE ENTREVISTA

Solicitud de validez de contenido: orientada a examinar, valorar la relevanci representatividad de las preguntas, ambigüedad en la redacción, pertinencia con los objetivos y objeto de conocimiento

Preguntas	Indique su acuerdo con una X			OBSERVACIONES
	Es adecuada se comprende con facilidad	Es pertinente para lograr el objetivo específico	Contribuye a recoger información relevante para la investigación	Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)
1. ¿Cómo describe usted la enseñanza de la lectura en su práctica cotidiana en primaria?	X	X	X	
2. ¿Con qué enfoques o modelos de lectura se identifica más (ascendente, descendente, interactivo) y por qué?	X	X	X	¿De los modelos de lectura ascendente, descendente o interactivo cuál considera que se refleja más en su práctica docente y por qué?
3. ¿Qué papel ocupa la comprensión lectora dentro de su enseñanza de la lectura?	X	X	X	
4. ¿De qué manera el contexto rural de su institución influye en sus decisiones pedagógicas sobre lectura?	X	X	X	
5. ¿Qué significa para usted enseñar comprensión lectora como proceso fundamental del aprendizaje?	X	X	X	¿Qué entiende usted por enseñar comprensión lectora y qué importancia tiene en el aprendizaje de sus estudiantes?
6. Antes de leer iniciar el proceso de lectura de sus estudiantes ¿qué estrategias emplea para activar	X	X	X	Antes de iniciar la lectura con sus estudiantes, ¿qué estrategias utiliza para

conocimientos previos e intencionalidad?				activar conocimientos previos y motivar el propósito de lectura?
7. Durante y después de la lectura ¿cómo promueve inferencias, argumentación y transferencia al contexto?	X	X	X	Durante y después de la lectura, ¿cómo fomenta que los estudiantes deduzcan significados, argumenten sus ideas y relacionen lo leído con su entorno?
8. ¿Cómo evalúa y retroalimenta el proceso de comprensión de la lectura de sus estudiantes?	X	X	X	
9. Desde su experiencia ¿qué elementos deberían integrar un constructo usado para enseñar lectura y comprensión en primaria?	X	X	X	
10. ¿Qué factores académicos y socioculturales considera indispensables en un constructo para la enseñanza compresión de la lectura?	X	X	X	¿Qué factores académicos y socioculturales considera esenciales para diseñar una propuesta pedagógica de enseñanza de la comprensión lectora?
11.¿Qué estrategias y recursos priorizaría para contextos rurales con limitaciones de materiales y TIC?	X	X	X	
12. ¿Qué condiciones institucionales facilitarían la sostenibilidad de un constructo para la enseñanza para la compresión de la lectura en el tiempo?	X	X	X	¿Qué condiciones institucionales cree que son necesarias para mantener en el tiempo una propuesta pedagógica de enseñanza de la comprensión lectora?
13. ¿Cómo relaciona la enseñanza de la lectura con otras áreas del conocimiento en primaria?	X	X	X	
14. ¿Qué referentes teóricos	X	X	X	

o autores guían su práctica sobre comprensión lectora?				
15. ¿Qué valores cree que se promueven en los estudiantes a través de la compresión de la lectura	X	X	X	¿Qué valores cree que se fortalecen en los estudiantes a través del trabajo con la comprensión lectora?
16. ¿Cómo fomenta la empatía, el respeto y la reflexión en las actividades de la lectura?	X	X	X	
17. ¿Qué dificultades específicas del contexto rural condicionan el proceso de enseñanza de la lectura?	X	X	X	¿Qué dificultades del contexto rural afectan la enseñanza de la lectura?
18. ¿Qué estrategias ha utilizado para compensar la falta de recursos (libros, TIC, bibliotecas)?	X	X	X	
19. ¿De qué manera reflexiona sobre los resultados obtenidos por sus estudiantes en las actividades de comprensión de lectura para ajustar su práctica pedagógica?	X	X	X	¿Cómo utiliza los resultados de las actividades de comprensión lectora para mejorar su práctica docente?
20. ¿Cómo involucra a las familias en el seguimiento del proceso de lectura de los niños?	X	X	X	
21.Si pudiera diseñar un constructo para la enseñanza de la lectura teniendo en cuenta su contexto, ¿qué componentes incluiría?	X	X	X	
22. ¿Qué cambios institucionales considera necesarios para sostener una propuesta pedagógica innovadora en comprensión lectora?	X	X	X	

Validez de contenido del instrumento - Observaciones y recomendaciones generales para el instrumento:

Observaciones Generales sobre las Preguntas Reformuladas

Las nueve preguntas revisadas evidencian un mejoramiento sustancial en su validez semántica, coherencia interna y correspondencia con los objetivos de la investigación. La reformulación realizada optimiza la claridad del discurso y la accesibilidad lingüística sin sacrificar la densidad conceptual necesaria para un estudio de corte fenomenológico-interpretativo. El uso de un lenguaje reflexivo y narrativo potencia la posibilidad de obtener respuestas ricas en significado, permitiendo comprender los sentidos, prácticas y representaciones que los docentes construyen en torno a la comprensión lectora en contextos rurales.

El conjunto de preguntas mantiene una estructura abierta, progresiva y dialógica, que va de lo conceptual a lo práctico, favoreciendo la evocación de experiencias personales y profesionales. Esta secuencialidad respeta la lógica hermenéutica del método cualitativo, permitiendo al investigador profundizar en la interpretación de categorías emergentes. Asimismo, la precisión en la redacción contribuye a reducir ambigüedades y sesgos de interpretación, fortaleciendo la validez de contenido y constructo del instrumento, conforme a los criterios establecidos por las guías de evaluación cualitativa.

En términos de fiabilidad, la redacción equilibrada de las preguntas permite ofrecer condiciones estables para la recolección coherente de datos, con lo que se asegura su reproducibilidad contextual en escenarios educativos similares. En síntesis, estas preguntas reformuladas configuran un instrumento metodológicamente robusto, conceptualmente pertinente y epistemológicamente coherente con la naturaleza cualitativa de la tesis, garantizando una exploración profunda y contextualizada de las prácticas docentes y de sus implicaciones pedagógicas.

VERSIÓN PRELIMINAR DEL INSTRUMENTO

TÉCNICA: Observación

Instrumento: Ficha de registro

Objetivo(s): Registrar sistemáticamente prácticas docentes de lectura y comprensión lectora en primaria, con foco en estrategias, recursos, interacciones y participación estudiantil en contexto rural.

Fecha:	Hora de inicio:	Hora de finalización:
Grado	Objetivo/contenido de la clase	
Unidad de significado	**Pauta indicativa/ Foco de atención**	**Registro Observacional IC:**
Estrategias antes/durante/después de leer	Activación de saberes previos, orientación de lectura, formulación de inferencias y síntesis colectiva	
Recursos y materiales	Uso de textos, materiales locales, TIC, relatos orales y su pertinencia pedagógica	
Interacción docente–estudiante	Preguntas abiertas, diálogo reflexivo, retroalimentación formativa, participación	
Participación y desempeño del estudiante	Involucramiento, colaboración, argumentación, autonomía	

Observaciones Generales del Instrumento de Observación

El formato revisado demuestra mayor coherencia metodológica y sistematicidad, ya que las categorías de observación (estrategias lectoras, recursos, interacción y participación) se articulan de manera directa con los objetivos específicos de la investigación. Esto asegura una alineación conceptual sólida y una lectura integral del proceso de enseñanza de la comprensión lectora.

La incorporación de campos descriptivos como "evidencia observable" y "registro narrativo" enriquece la captura de información, mejorando la validez semántica y reduciendo la subjetividad. Cada foco de observación presenta ahora claridad y pertinencia empírica, lo cual fortalece la credibilidad de los datos.

El lenguaje técnico fue depurado, sustituyendo términos ambiguos por expresiones precisas que reflejan la naturaleza interpretativa del enfoque cualitativo. Esto otorga al instrumento consistencia terminológica y mayor utilidad práctica en el contexto educativo rural.

En síntesis, el instrumento actualizado posee coherencia interna, precisión conceptual y robustez operativa, permitiendo un registro reflexivo, contextualizado y confiable de las prácticas docentes y lectoras observadas.

CRITERIOS DE VALORACIÓN DEL INSTRUMENTO

Solicitud de validez de contenido: orientada a examinar, valorar la relevancia, representatividad de las preguntas, ambigüedad en la redacción, pertinencia con los objetivos y el objeto de conocimiento.

PAUTA, INDICADOR O FOCO DE ATENCIÓN	Indique su acuerdo con una X Respecto de la pauta, indicador o foco de atención			Registre sus observaciones y Recomendaciones
	Es adecuada se comprende con facilidad	Es pertinente para lograr el objetivo específico	Contribuye a recoger información relevante para la investigación	Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)
Estrategias antes/durante/después de leer – Activación de saberes previos; orientación de lectura; inferencias; síntesis y transferencia	X	X	X	Se cambió "guía de lectura" por "orientación de lectura".
Recursos y materiales (textos, recursos impresos, TIC, materiales del entorno).	X	X	X	Se amplió el criterio para incluir materiales no convencionales del contexto rural.
Interacción docente–estudiante – Preguntas abiertas; diálogo reflexivo y dialógico; retroalimentación Formativa	X	X	X	Se sustituyó "diálogo crítico" por "diálogo reflexivo y dialógico".
Participación y desempeño del estudiante – Involucramiento; argumentación; producción de sentido; colaboración	X	X	X	

Validez de contenido del instrumento - Observaciones y recomendaciones generales para el instrumento:

Observaciones Generales sobre las Correcciones

Las correcciones implementadas fortalecen la precisión semántica, coherencia metodológica y capacidad evaluativa del instrumento. La reorganización de los criterios y la redefinición de los enunciados asegura una lectura fluida y comprensible, alineada con los principios de validación cualitativa e interpretación fenomenológica.

El formato revisado muestra un enfoque más sistemático y operativo, permitiendo al evaluador identificar con mayor claridad la correspondencia entre los ítems y los objetivos específicos del estudio. La inclusión explícita de términos como validez semántica, pertinencia metodológica y representatividad del contenido fortalece el rigor técnico del proceso de revisión.

Además, la actualización del lenguaje elimina ambigüedades y tecnicismos innecesarios, lo que optimiza la comprensibilidad para los expertos validadores y facilita la aplicación práctica del instrumento en contextos educativos diversos. Esto contribuye al incremento de la credibilidad, consistencia interna y transferibilidad de los resultados de la tesis.

En conjunto, las modificaciones realizadas consolidan un instrumento de valoración coherente, objetivo y contextualizado, que garantiza la adecuada evaluación de la validez, relevancia y coherencia interna de los instrumentos de recolección de información, favoreciendo al mismo tiempo la rigurosidad científica y la utilidad investigativa del estudio doctoral.

Cuadro 2

Datos del Experto

Apellidos: Ruiz Polanco
Nombres: Pedro Nel
Número De Cédula:73570931
Institución Donde Trabaja: Institución Educativa de Bonanza
Profesión: Docente de aula
Número Móvil De Contacto: 3116704870
Correo Electrónico: Pedro.nel7520@hotmail.com
Título De Pregrado: Licenciado en filosofía y educación religiosa Universidad: Santo Tomas Año:2001 Apellidos: Nombres: Ruiz Polanco Pedro Nel Número De Cédula: 73570931
Título De Postgrado: Doctor en Ciencias de la Educación Universidad: Simón Bolívar Año:2018
Fecha de la validación: 17/10/2025 Pedro Ruiz . Firma

INFORME DE VALORACIÓN

Quien suscribe, **PEDRO NEL RUIZ POLANCO** con título de Doctor en **Ciencias de la Educación** , por medio del presente hace constar que ha validado el instrumento de investigación presentado por **KATIA ELENA CASTELLAR BARRIOS** , identificada con Pasaporte BC351933, cursante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo trabajo tiene como objetivo: **Generar constructos teóricos para la enseñanza del proceso de lectura a partir del desarrollo de la comprensión en los estudiantes de primaria de las instituciones rurales del Municipio de Arjona- Bolívar.**

Considero lo siguiente:

Después de un análisis detallado del instrumento de recolección de información presentado por la investigadora Katia Elena Castellar Barrios, se concluye que este documento mantiene una sólida coherencia metodológica con los propósitos, el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo-fenomenológico que orientan su tesis doctoral titulada "La enseñanza del proceso de lectura y su aporte al desarrollo de la comprensión en los estudiantes de básica primaria de las instituciones rurales del municipio de Arjona-Bolívar".

El instrumento evidencia una estructura pertinente para captar significados, experiencias y prácticas docentes en torno a la enseñanza de la lectura y la comprensión lectora en contextos rurales. Desde la mirada fenomenológica, las preguntas planteadas favorecen la descripción profunda de las vivencias de los actores educativos, preservando su subjetividad y la riqueza contextual de sus discursos. Con ello, se propicia la comprensión de los fenómenos educativos como construcciones sociales, en plena coherencia con los principios epistemológicos del paradigma interpretativo.

Asimismo, se destaca la validez de contenido del instrumento, dado que las categorías y focos de atención están íntegramente alineados con los objetivos específicos del estudio. Los ítems fueron diseñados con precisión para estimular respuestas reflexivas que aporten a la comprensión de los significados que los docentes atribuyen al proceso de enseñanza de la lectura.

En cuanto a los aspectos metodológicos, el instrumento refleja una adecuada articulación entre teoría, práctica y contexto, integrando dimensiones epistémicas,

axiológicas y metodológicas claramente discernibles. No obstante, se recomienda realizar una revisión continua de la claridad semántica de algunas preguntas abiertas, a fin de garantizar la comprensión fluida de los participantes durante la aplicación en campo.

Desde una perspectiva constructivista, el instrumento mantiene su pertinencia conceptual al concebir el conocimiento como una co-construcción entre investigadores y participantes. Las técnicas de entrevista y observación propuestas fortalecen la interacción dialógica, indispensable para favorecer interpretaciones profundas y contextualizadas de las prácticas docentes.

En conclusión, el instrumento presenta adecuación, pertinencia y consistencia con los fundamentos teóricos y metodológicos del estudio. Su diseño facilita la obtención de información significativa y auténtica, contribuyendo a la credibilidad, auditabilidad y transferibilidad de los resultados. Por tanto, se recomienda su implementación en la fase de recolección de datos, previa verificación de los ajustes mínimos sugeridos por los evaluadores expertos.

En síntesis, la evaluación realizada confirma la rigurosidad científica y la coherencia paradigmática del instrumento con el enfoque cualitativo interpretativo que sustenta la investigación doctoral.

En Venezuela, octubre de 2025

Pedro Ruiz .
Firma del Validador

ANEXO D

Cronograma operativo detallado por informante clave

ORMANTE CLAVE	ENTREVISTA	SERVACIÓN DIRECTA	IARIO DE CAMPO	'OREFLEXIO
IC01	16/09/2025 - 3:00 p.m.	22/09/2025 – 10:00 a.m.	01/10/2025 - 9:00 a.m.	08/10/2025 - 4
IC02	17/09/2025 - 2:00 p.m.	23/09/2025 – 9:00 a.m.	02/10/2025 - 10:00 a.m.	09/10/2025 - 3
IC03	18/09/2025 - 3:00 p.m.	24/09/2025 – 8:00 a.m.	03/10/2025 - 9:00 a.m.	10/10/2025 - 4
IC04	19/09/2025 - 4:00 p.m.	25/09/2025 – 10:30 a.m.	04/10/2025 - 11:00 a.m.	11/10/2025 - 5
IC05	20/09/2025 - 9:00 a.m.	26/09/2025 – 7:30 a.m.	05/10/2025 - 8:00 a.m.	12/10/2025 - 2

ANEXO E

Transcripción de entrevistas

Entrevista a profundizada número 1

Código: IC-01

Profesión: Lic. en Educación Básica con énfasis en religión

Grado al que atiende: Segundo de primaria

E: ¿Cómo define Ud. el proceso de lectura? ¿En qué consiste?

IC-01: Para mí leer es entender lo que dicen las palabras y poder relacionarlas con lo que vivimos en la vida diaria. No es solo juntar letras, es comprender lo que significan

E: ¿Qué significa para Ud. que un estudiante aprendió a leer?

Que ya puede reconocer las palabras y decir con sus propias palabras lo que entendió.

E: ¿Qué importancia le da a la enseñanza de la lectura dentro de su práctica pedagógica?

IC-01: Es lo más importante, porque si los niños aprenden a leer bien, después pueden aprender cualquier otra cosa.

E: Por favor, narre una experiencia reciente que haya vivido con sus estudiantes en relación con la comprensión de la lectura.

IC-01: Hace poco leímos un cuento sencillo sobre animales del campo. Los niños empezaron a contar sus propias experiencias con gallinas y vacas, y ahí me di cuenta que estaban entendiendo.

E: ¿Qué pasó en esa clase o actividad que le hizo pensar: "están comprendiendo mejor lo que leen"?

IC-01: En esa clase, lo que me hizo pensar que los niños estaban comprendiendo mejor lo que leían fue que no se quedaron solamente en repetir las palabras del cuento. Ellos empezaron a relacionar la historia con lo que viven en sus casas y en la finca: contaron cómo cuidan las gallinas, cómo ordeñan las vacas y hasta compararon lo que decía el cuento con lo que pasa en su vereda.

Al escuchar sus relatos, noté que podían dar ejemplos propios y expresar con sus palabras lo que habían entendido. Eso me mostró que no solo estaban leyendo, sino que estaban construyendo sentido a partir de lo que conocen de su vida diaria.

E: Después de esa experiencia, ¿cambió algo en la forma como usted enseña la lectura en su aula? IC-01: Sí, ahora siempre trato de que los textos tengan relación con lo que ellos viven en la vereda.

E: ¿Qué tipo de textos o recursos utiliza para la enseñanza de la lectura?

IC-01: Uso los pocos libros que tenemos, fotocopias cuando se puede, y también cuentos que yo misma escribo o adapto.

E: ¿Cuál de esos recursos siente que motiva más a sus estudiantes? ¿por qué?

IC-01: Los relatos sobre la finca, los animales y las historias de la comunidad. Eso les gusta porque lo sienten cercano.

E: ¿Qué estrategias desarrolla cuando observa que algún alumno presenta dificultades para leer y limitada participación? Cuando un niño participa poco o muestra dificultad para leer, ¿qué acciones concretas realiza Ud en la clase para superar ese obstáculo?

IC-01: Leo despacio con él, lo hago repetir palabras fáciles, y lo motivo a participar aunque sea con una sola frase.

E: Apoyarse en los estudiantes que leen mejor para ayudar a los que tienen más dificultad puede ser una alternativa de apoyo para estudiantes en grupos pequeños o multigrado. ¿Cómo ha aplicado esta estrategia? ¿Qué resultados ha logrado?

IC-01: En mi aula rural, donde los recursos son pocos y los grupos son pequeños, he aplicado esta estrategia formando parejas o grupos de tres. Los niños que leen con más fluidez se convierten en "compañeros de lectura" de quienes tienen más dificultad. Les pido que lean juntos un texto corto y luego conversen sobre lo que entendieron.

Los resultados han sido positivos:

Los estudiantes con más dificultad se sienten acompañados y pierden el miedo a leer en voz alta.

E: ¿Qué estrategias utiliza para activar los conocimientos previos de los estudiantes?

IC-01: Los animo a contar pequeñas historias de lo que hacen en el campo, como sembrar, cuidar animales o ayudar en la cosecha. Planteo preguntas como: "¿Qué les recuerda este cuento?" o "¿Han visto algo parecido en su vida diaria?".

A veces llevo hojas, frutas o herramientas del campo para que las relacionen con el texto que vamos a leer.

E: Antes de leer, ¿qué temas conversa con los niños sobre lo que viven en la finca, la vereda o la familia para conectar la lectura con su realidad?

IC-01: Les pregunto cosas como: "¿Han visto esto en su casa?" o "¿Qué les recuerda este cuento?", cómo cuidan las gallinas, qué siembran con sus familias, cómo ayudan en la cosecha, qué hacen en la casa, cómo ayudan a traer agua, a cocinar o a cuidar a sus hermanos, qué celebraciones hay en la comunidad, qué cuentos o historias les han contado sus abuelos, lo que ven en el campo, como los ríos, los árboles, el clima o los caminos de la vereda.

E: ¿Qué preguntas suele hacerles para que relacionen el texto con lo que ya conocen del campo o de su cultura?

IC-01: "¿Han visto en el campo un paisaje como el que describe el texto?", "¿Qué cosas de la vereda se parecen a lo que aparece en la lectura?"

Con estas preguntas, los niños no solo entienden mejor el texto, sino que también sienten que la lectura tiene relación directa con su vida campesina y su cultura.

E: ¿Qué criterios le permiten reconocer que el estudiante ha avanzado en el proceso de lectura, que está desarrollando la comprensión?

IC-01: Cuando el niño puede contar con sus palabras lo que entendió del texto, si hace un dibujo sobre la historia o inventa un ejemplo parecido a lo que leyó, cuando responde con sentido y no repite de memoria, sino que relaciona la lectura con lo que vive en la finca o la vereda, si dice cosas como "eso pasa en mi casa" o "yo también he visto eso en el campo".

E: ¿En qué señales se fija? por ejemplo: si el niño explica con sus palabras, hace un dibujo, responde preguntas o relaciona la lectura con su vida en la vereda.

IC-01: Yo me fijo mucho en la señal de cuando el niño explica con sus propias palabras lo que leyó.

Esto me muestra que no solo está repitiendo lo que dice el texto, sino que realmente lo entendió y lo hizo suyo. Por ejemplo, si leemos un cuento sobre una vaca, el niño no se limita a decir "la vaca estaba en el campo", sino que agrega:

“la vaca es como la que tenemos en la finca, que da leche para el desayuno”. Esa explicación sencilla, pero conectada con su vida, me confirma que está comprendiendo y que la lectura tiene sentido para él

E: ¿Qué cambios ha observado en la forma de hablar, opinar o participar sus estudiantes cuando entienden lo que leen?

IC-01: En pocas palabras, cuando entienden lo que leen, los niños se vuelven más expresivos, seguros y participativos, y la lectura deja de ser solo un ejercicio de juntar letras para convertirse en una herramienta que les da voz.

E: ¿Qué adaptaciones realiza en el aula para integrar a todos los niños en las actividades de lectura?

IC-01: Hago grupos pequeños, uso textos cortos y trato de que todos participen aunque sea con una palabra o dibujo.

E: ¿De qué manera su formación profesional ha incidido en la forma como enseña el proceso de lectura a sus estudiantes?

IC-01: Lo que aprendí en talleres me ayuda a buscar estrategias sencillas, como leer en voz alta y hacer preguntas abiertas.

E: ¿Qué curso, taller o experiencia de formación recuerda que le haya brindado mayores aportes como docente para enseñar a leer en la escuela rural?

IC-01: Recuerdo mucho un taller sobre lectura en voz alta que recibí hace algunos años. En ese espacio nos enseñaron cómo usar la entonación, las pausas y los gestos para captar la atención de los niños y ayudarlos a comprender mejor los textos.

Ese taller me aportó bastante porque, en la escuela rural donde casi no tenemos libros ni materiales, la voz del maestro se convierte en el recurso principal. Desde entonces, siempre leo en voz alta con entusiasmo y luego converso con los estudiantes sobre lo que entendieron. He visto que esta práctica motiva a los niños, les da confianza y les ayuda a relacionar la lectura con su vida cotidiana en la vereda.

E: ¿Cuál sería el apoyo institucional necesario para promover el proceso de comprensión de la lectura en sus estudiantes?

IC-01: Contar con libros, cartillas y cuentos adaptados a la realidad campesina, porque aquí casi no tenemos texto, talleres prácticos donde nos enseñen estrategias fáciles para motivar la lectura en contextos con pocos recursos, acompañamiento pedagógico: visitas de orientadores o coordinadores que observen nuestras clases y nos den retroalimentación.

E: ¿Qué tipo de apoyo le ha brindado la institución para fortalecer su práctica docente?

IC-01: Algunos encuentros donde nos comparten estrategias para trabajar la lectura en primaria, donde nos facilitan cartillas y guías que, aunque pocas, sirven de apoyo en las clases, visitas de coordinadores que observan la clase y nos dan sugerencias, reuniones con otros maestros rurales para compartir experiencias y formas de enseñar con pocos recursos. Aunque no siempre es constante ni abundante, estos apoyos me han ayudado a buscar nuevas maneras de motivar a los niños y a aprovechar mejor lo poco que tenemos en la escuela.

E: ¿Cómo podría la institución vincular más a las familias campesinas para apoyar el aprendizaje de la lectura desde la casa y la comunidad?

IC-01: Invitándolas a leer cuentos en casa o a contar historias de la vereda para que los niños las compartan en clase.

E: ¿Qué alternativas propondría Ud. para fortalecer la enseñanza del proceso de lectura en el medio rural?

IC-01: Tener más textos sencillos relacionados con la vida rural y espacios de lectura compartida con las familias, creación de pequeños rincones de lectura, aunque sean con pocos libros o cartillas, que los niños puedan hojear en los descansos o en grupos pequeños, lectura en voz alta y compartida, aprovechar la voz del maestro y de los estudiantes para leer juntos, dramatizar y conversar sobre lo leído.

E: ¿Qué cambios se podrían producir en el aprendizaje y en la motivación de sus estudiantes si se aplicaran nuevas propuestas en la escuela?

IC-01: Los niños estarían más motivados, participarían con alegría y aprenderían a valorar la lectura como parte de su vida diaria.

Entrevista a profundizada número 2

Código: IC-02

Profesión: Lic. en Ciencias Sociales

Grado al que atiende: Primero de primaria

E: ¿Cómo define Ud. el proceso de lectura? ¿En qué consiste?

IC-02: Bueno, desde mi perspectiva, el proceso de lectura se concibe más como una actividad cognitiva, lingüística, social y que está mediada por la cultura.

En este proceso, el lector construye el significado a partir de la interacción entre el texto, con sus conocimientos previos, con el contexto y, sobre todo, con esas intenciones comunicativas que él puede identificar del proceso lector. Leer no se limita solamente a decodificar signos, sino que implica interpretar, inferir, relacionar, evaluar y resignificar la información encontrada en el texto. Yo relaciono mucho este proceso con el modelo semántico comunicativo, con esa interdisciplinaridad que hay entre lenguaje, pensamiento y realidad.

Para esto, cito mucho a Solé, quien concibe que la lectura es un proceso activo y estratégico, en el cual el lector es capaz de formular hipótesis, anticipar sentidos, verificar la información en el texto y ajustar su comprensión de manera permanente. Es decir, que la lectura es una práctica social que es situada, que está determinada por los procesos y los propósitos del lector y los contextos del uso del texto. Entonces, para mí, este proceso lector integra diferentes niveles de comprensión, que sería el literal, el inferencial y el crítico intertextual, los cuales se desarrollan de manera progresiva y articulada.

Por eso, desde mi perspectiva, en este sentido, la lectura consiste en un proceso que es dinámico y es de construcción del sentido, donde el lector dialoga con el texto y con otros lectores, activando habilidades metacognitivas, donde va haciendo una reflexión sobre su proceso de autoconstrucción de conocimiento. Esto le permite hacer monitoreo, regular lo que tiene que ver con su proceso de comprensión, identificando sus debilidades, sus fortalezas, las oportunidades de mejora

E: ¿Qué significa para Ud. que un estudiante aprendió a leer?

IC-02: Bueno, desde un punto de vista muy personal, que un estudiante haya aprendido a leer significa que ha desarrollado esa capacidad de comprender, de interpretar y utilizar los textos escritos de una manera autónoma y significativa, cuando puede emitir juicios críticos al respecto.

Más allá del reconocimiento mecánico de palabras, de la decodificación, un estudiante lector, un estudiante que comprende, es aquel que puede extraer la información explícita, realizar inferencias, establecer relaciones intertextuales, adoptar una postura crítica frente a lo leído, realizar esas inferencias más profundas, extraer no solo lo explícito, sino también lo implícito. Porque es que aprender a leer implica también que el estudiante le logre dar sentido personal y social a los textos, porque es que no hay hablantes oyentes ideales, como dice Noam Chomsky, de la lingüística generativa transformacional. Es dar ese sentido personal y social a los textos, pero utilizarlos para aprender a comunicarse, que le permitan reflexionar y participar en el entorno.

La lectura es un proceso de construcción de significado y no de simple desciframiento, por lo que el aprendizaje lector se evidencia cuando el estudiante logra interactuar activamente con el texto. Un estudiante aprendió a leer cuando es capaz de autorregular su proceso lector y aplicar herramientas antes, durante y después de la lectura, para transferir todas esas habilidades, esas capacidades, esas competencias en diversos contextos y en diferentes tipos de textos. En este sentido, la lectura se convierte entonces en una herramienta para el aprendizaje permanente y el desarrollo, sobre todo, del pensamiento crítico.

E: ¿Qué importancia le da a la enseñanza de la lectura dentro de su práctica pedagógica?

IC-02: Para mí, un docente siempre, siempre debe privilegiar la comprensión lectora porque no solo es importante desde el área de lenguaje, sino que su desarrollo debe ser interdisciplinar.

Y la enseñanza de la lectura ocupa un lugar central y es transversal dentro de mi práctica pedagógica, y debería ser dentro de la práctica pedagógica de todos los docentes, puesto que ella constituye la base para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento y para el desarrollo integral, holístico de los estudiantes.

Considero que formar lectores competentes, capaces, es una responsabilidad compartida por toda la comunidad educativa, por todos los docentes; no puede ser exclusivamente del área de lenguaje. Desde esta perspectiva, la lectura se entiende como una herramienta cognitiva fundamental para el acceso al conocimiento, la construcción del pensamiento crítico y la participación social.

Por eso, cito mucho a Freire, que pues soy una fiel amante a sus postulados, cuando él señala que 'la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra', y por eso la comprensión lectora, la comprensión del mundo, tiene una dimensión emancipadora y transformadora.

Desde mi práctica, la enseñanza de la lectura no se reduce a ejercicios repetitivos, sino que orienta hacia la comprensión profunda, el diálogo, la reflexión y la producción de sentido. También permite favorecer ambientes de aprendizaje significativos que sean aprendizajes para la vida y que sean útiles para saber hacer en contexto, para transformar su territorio.

Asimismo, reconozco que una adecuada mediación pedagógica en la lectura contribuye a disminuir brechas educativas y a fortalecer la inclusión y la equidad. Es la inclusión y la equidad esas líneas de trabajo que nosotros debemos fortalecer y tener en cuenta que, desde esa crisis silenciosa que se produjo desde la emergencia sanitaria, hay unas

brechas abismales, especialmente en lo que tiene que ver con la comprensión lectora, que se deben trabajar y se deben abordar de manera interdisciplinar.

E: Por favor, narre una experiencia reciente que haya vivido con sus estudiantes en relación con la comprensión de la lectura.

IC-02: Bueno, hay muchas experiencias significativas. Quiero resaltar que recientemente vi una experiencia al trabajar un texto narrativo con los estudiantes, en la que se puso una lectura guiada acompañada de preguntas inferenciales y actividades de discusión colectiva, pero al iniciar la lectura solamente coloqué el título del texto y empecé a hacer preguntas para que ellos pudieran inferir sobre qué suponían que se trataba el texto.

Luego de que ellos hicieran esas inferencias, les dije, listo, ahora vamos a enfrentarnos al texto como tal, para ver si en realidad habla de lo que ustedes suponen. Se generó entonces un desequilibrio cognitivo entre los que ellos inferían y entre la realidad del texto. Pude observar que los estudiantes no sólo respondían preguntas literales durante el ejercicio, sino que comenzaron a argumentar sus interpretaciones, a justificar respuestas, teniendo en cuenta fragmentos del texto, relacionar la historia con situaciones de su contexto, porque el ejercicio se hizo ayudado de imágenes.

Al final de esa lectura guiada, donde estaban reemplazadas algunas palabras por imágenes, se empezó a reemplazar el final del texto con algunos supuestos que ellos tenían en la mente. Cómo podían ellos cambiar ese final del cuento tras una dinámica que se llama cuento colectivo. Entonces cada uno iba diciendo un pedazo, un trozo de la historia, para finiquitarla de otra forma.

Fue muy divertido, estaban motivados, entusiastas, y salieron situaciones y aspectos fantásticos. Se demostró mucho su creatividad, su capacidad inventiva, lo que me hizo pensar que de verdad estaban comprendiendo mejor lo que leían. Ya que formulaban hipótesis sobre ese desenlace, identificaron intenciones que los personajes tenían y expresaron opiniones personales y sustentadas, este proceso evidenció una comprensión más profunda y reflexiva del texto.

Lo que me impactó mucho sobre esa construcción de modelos mentales durante la lectura. Después de esta experiencia, realicé algunos ajustes y adecuaciones curriculares, didácticas y metodológicas en algunos estudiantes que son diagnosticados y otros que no tienen diagnóstico, pero que requieren esas flexibilizaciones a partir de una impresión no diagnóstica, pedagógica, que como docente se logró realizar a partir de una caracterización, donde indica que necesita esa flexibilización que menciono, a ingresar, a incorporar de una manera más sistemática estrategias metacognitivas, espacios de diálogo interpretativo, actividad de lectura compartida, donde se reconozca siempre el valor del intercambio oral para fortalecer la comprensión lectora, y dejar por sentado esas adecuaciones en el DUA, diseño universal de aprendizaje, para ayudar a todos los estudiantes en general, y en el PEER para ese plan individual de ajustes razonables pueda responder a las necesidades de esos estudiantes, sus particularidades y singularidades que requieren una atención distinta, ya que el diseño universal de aprendizaje no logra abordar esa necesidad. Entonces creo que fue muy significativo esa experiencia.

E: ¿Qué tipo de textos o recursos utiliza para la enseñanza de la lectura?

IC-02: Bueno, para la enseñanza de la lectura siempre utilizo una diversidad de textos y recursos, principalmente que nazcan de la necesidad de aprendizaje de los estudiantes, y que ojalá puedan estar siempre relacionados con el contexto, con autores de su misma región, por ejemplo, para que se sientan relacionados y, pues, se sientan familiarizados. Se utilizan muchos textos narrativos, informativos, argumentativos, textos multimodales, imágenes, videos, audiocuentos, audiolibros, recursos digitales. Esta variedad multimedia responde a la necesidad de atender distintos intereses, estilos de aprendizaje, ritmos de aprendizaje, propósitos comunicativos, y sobre todo tener en cuenta las inteligencias múltiples, para que cada estudiante pueda aprender e interiorizar de la manera en que se le posibilite.

Bueno, yo he sabido que los textos cercanos a la realidad de los estudiantes, como relatos contextualizados, noticias, cuentos ilustrados y textos digitales, suelen ser los que generan mayor motivación. Por esto traigo mucho colación lo que nos dice Cassany, quien afirma que la motivación lectora aumenta cuando los textos tienen un sentido para el lector y se relacionan con su experiencia. Por eso es importante tener en cuenta qué es lo que le gusta al estudiante, lo que lo motiva.

Esa necesidad de aprendizaje para partir de ese punto y generar nuevos aprendizajes, generar motivación, concentración, atención, que el estudiante pueda desde el proceso metacognitivo autoconstruir conocimientos. Asimismo, el uso de recursos audiovisuales y tecnológicos a favor de la participación activa, puesto que permite integrar distintos lenguajes y fomentar una lectura multimodal, acorde con las prácticas lectoras contemporáneas, porque hay que tener en cuenta también el momento histórico que los niños están viviendo, donde hay mucha tecnología, muchas inteligencias artificiales, redes sociales, es el mundo donde ellos están inmersos, donde se consideran pues nativos digitales. Entonces eso es de suma importancia, saberlo guiar

E: ¿Qué estrategias desarrolla cuando observa que algún alumno presenta dificultades para leer y limitada participación?

IC-02: Bueno, cuando identifico estudiantes con esas dificultades en lectura y baja participación, trato de implementar estrategias que sean diferenciadas y flexibles, que siempre estén orientadas a eliminar o por lo menos minimizar las barreras del aprendizaje y la participación, fortaleciendo siempre la confianza del estudiante como lector. Para esto traigo a colación un proyecto que estamos trabajando en la institución educativa, que tiene que ver con la creación de prácticas políticas y culturas inclusivas. Esto indica que se deben fortalecer las líneas de trabajo de equidad e inclusión, lo cual favorece precisamente esa participación de toda la comunidad educativa, indistintamente de sus condiciones físicas, intelectuales, en fin.

Entre estas estrategias se encuentran la lectura acompañada, el uso de apoyos visuales, audiovisuales, la adaptación de los textos y el trabajo en pequeños grupos. También promuevo mucho el uso de andamiajes pedagógicos, así como lo plantea Lev Vygotsky cuando nos habla de la importancia de ofrecer apoyos temporales que se van retirando progresivamente a medida que el estudiante gana autonomía y puede ir realizando por sí solo esos procesos de comprensión lectora y de autoconstrucción de conocimientos en general. Asimismo, busco integrar muchas actividades lúdicas y participativas que reduzcan esa ansiedad lectora y favorezcan la interacción con sus pares y con el texto.

Finalmente considero que es fundamental el seguimiento constante y la retroalimentación formativa, la evaluación formativa que nos permite valorar el proceso más que el resultado como tal. Ir haciendo un seguimiento que el estudiante sea consciente de su proceso de aprendizaje, por eso insisto mucho en los procesos metacognitivos, que se vaya haciendo ese seguimiento para que el estudiante pueda ir mejorando sus niveles de desempeño. Asimismo, se puede favorecer una participación más activa y significativa en las actividades lectores.

E: ¿Qué estrategias utiliza para activar los conocimientos previos de los estudiantes?

IC-02: Bueno, para activar esos conocimientos previos me gusta mucho implementar estrategias pedagógicas orientadas a vincular la lectura con sus experiencias cotidianas, con su contexto sociocultural y su saber empírico, tener en cuenta sus conocimientos previos siempre, reconociendo que el aprendizaje significativo se construye a partir de lo que el estudiante ya sabe. Antes de iniciar cualquier proceso lector, trato de generar espacios de conversación y diálogo donde los estudiantes puedan expresar libremente sus vivencias, sus experiencias, la idea y la perspectiva que ellos tengan del mundo que los circunda, de su territorio, y sobre todo que ideas que estén relacionadas con el tema del texto. Por lo menos yo trabajo en un contexto rural y suelo conversar con los niños sobre los aspectos de su vida diaria, como las labores de la finca, la vereda, la familia, las tradiciones locales o situaciones de su entorno natural. Estas conversaciones iniciales permiten establecer una conexión entre el contenido del texto y la realidad del estudiante. Esto facilita la comprensión y aumenta la motivación hacia la lectura, porque ellos se sienten familiarizados. Esta práctica se sustenta en los planteamientos que nos hace a Solé cuando menciona que el aprendizaje es más significativo cuando la nueva información se relaciona con estructuras cognitivas previas.

Por eso siempre es importante tener en cuenta los preconceptos. También utilizo mucho las preguntas generadoras antes de la lectura, como por ejemplo, ¿qué saben sobre el tema? ¿Han vivido una situación similar? ¿Qué creen? ¿Qué va a pasar en el texto? Siempre se busca promover la anticipación y la formulación de hipótesis. Estas estrategias permiten siempre activar esquemas mentales y preparar al lector para una comprensión más profunda del texto.

Para complementar estas acciones, siempre implemento uso de imágenes, títulos, palabras claves, mapas conceptuales, sencillos, extraer frases del texto, párrafos, realizar glosarios, organizar vocabularios, interrogar el texto. Todas estas funcionan como organizadores previos y estas ayudan a los estudiantes a activar y reorganizar sus conocimientos al enfrentarse al texto.

E: ¿Qué criterios le permiten reconocer que el estudiante ha avanzado en el proceso de lectura, que está desarrollando la comprensión?

IC-02: Bueno, para reconocer que un estudiante ha avanzado, me baso en criterios muy claros que deben ser cualitativos, pero sobre todo formativos.

Observando de manera sistemática sus acciones, sus producciones, las formas en que interactúan con el texto. Uno de los principales indicadores para mí es esa capacidad del estudiante para explicar con sus propias palabras lo que ha leído, lo que ha interiorizado, demostrando que ha construido un significado más allá de la repetición literal, teniendo en cuenta siempre los aspectos semánticos, sintácticos, pragmáticos y que él sepa hacer en contexto a partir de lo que aprendió. También considero como señales de avance cuando el estudiante logra responder preguntas de distintos niveles de comprensión, literal, inferencial y crítico intertextual.

Cuando pueden realizar inferencias, anticipar hechos, establecer relaciones con otros textos o con su contexto y expresar opiniones personales sobre lo leído. Cuando hago pausas y hago preguntas sobre alguna palabra desconocida y son capaces de relacionarla a partir del contexto de la lectura, eso también habla mucho, da cuenta. Estos comportamientos evidencian una comprensión profunda y la construcción de modelos mentales del texto a partir del texto.

Otro criterio que me parece muy relevante es el uso de representaciones alternativas del contenido. Por ejemplo, dibujos, esquemas cuando son capaces de realizar dramatizaciones o unas producciones orales y escritas, que dan en cuenta o ponen en evidencia la comprensión de una manera multimodal, especialmente en los primeros niveles de escolaridad, en los niños más pequeños. Además, observo mucho la mayor participación en actividades lectoras, la seguridad al leer en voz alta o en silencio y esa disposición para dialogar sobre el texto, esa participación masiva, activa de los estudiantes en la actividad.

Finalmente, valoro mucho el desarrollo de la autorregulación lectora, cuando un estudiante identifica dificultades, cuando solicita que se le apoye, cuando corrige errores propios o el del compañero, cuando aplica estrategias de comprensión de manera autónoma. Desde una perspectiva formativa, estos avances no se evalúan únicamente a través de pruebas sino mediante la observación continua, la retroalimentación. Por eso es súper importante que este proceso más que evaluado sea valorado.

Bueno, cuando los estudiantes comprenden lo que leen, he observado cambios muy significativos en la forma de expresarse y participar. Se evidencia un lenguaje más organizado, mayor uso de vocabulario relacionado con el texto y una mayor capacidad para argumentar y opinar sobre lo que han venido leyendo, claramente.

Los estudiantes pasan de respuestas breves, monosilábicas, a intervenciones que son más elaboradas, donde justifican sus ideas y escuchan las de sus compañeros. Entonces dan fortaleza en las diferentes habilidades comunicativas, hablar, escuchar, leer, escribir. También se incrementa mucho la seguridad para participar, tanto en la lectura en voz alta como en los diálogos colectivos, al emitir juicios críticos, al argumentar, al debatir.

Este cambio se refleja en una actitud que es más activa, más crítica frente al texto. Cuando la comprensión lectora se fortalece, el estudiante se convierte en un sujeto que dialoga con el texto y con otros lectores. Esto transforma su participación en el aula en todos sentidos, no sólo en el área de lengua castellana, sino en todos los encuentros pedagógicos en los cuales participa.

E: ¿Qué adaptaciones realiza en el aula para integrar a todos los niños en las actividades de lectura?

IC-02: Para integrar a la totalidad de los estudiantes, realizó adaptaciones pedagógicas flexibles, que respondan a los distintos ritmos de aprendizaje, a los intereses y necesidades de aprendizaje de cada estudiante. Estas adaptaciones incluyen la selección de textos que tengan diferentes niveles de complejidad, algunos deben contener imágenes, letras grandes, otros que tengan poco texto, en fin, esta selección de textos requiere de apoyos visuales, imágenes y recursos multimodales, así como una lectura compartida, una lectura acompañada, una lectura guiada, dependiendo de la necesidad que presente cada estudiante. En el caso de las aulas multigrados, que es con las que trabajo actualmente, o con diversidades de niveles, organizo trabajo en pequeños grupos, donde los estudiantes pueden participar según sus posibilidades.

Coloco diferentes tipos de textos y que los niños puedan ir hacia el centro de interés, hacia el rincón literario, escoger el texto que quieran leer. Esto favorece la cooperación y el aprendizaje entre pares, también se realizan adaptaciones en las consignas, permitiendo que algunos estudiantes respondan de manera oral, otros de manera gráfica o mediante actividades lúdicas, garantizando de esta forma la participación de todos. Los niveles de exigencias son diferentes, para eso se realizan rúbricas evaluativas adaptadas a cada estudiante.

Estas prácticas se fundamentan en un enfoque de educación inclusiva, en los principios del diseño universal de aprendizaje, que lo que propone es ofrecer múltiples formas de representación, expresión y participación. Bueno, la siguiente pregunta indica de qué manera su formación profesional ha incidido en la forma como excede el proceso de lectura a sus estudiantes. La formación profesional ha tenido una incidencia bastante significativa en la manera en que se hace la lectura, ya que ha permitido comprenderla como un proceso integral, estratégico y sobre todo contextualizado, y no como una habilidad mecánica.

E: ¿De qué manera su formación profesional ha incidido en la forma como enseña el proceso de lectura a sus estudiantes?

IC-02: Todos estos cursos, talleres y experiencias formativas me han brindado herramientas teóricas y didácticas para diseñar actividades centradas en la comprensión, en la reflexión y el diálogo. Aparte, cuando tú te formas en una normal superior, por ejemplo, adquieres, construyes herramientas pedagógicas significativas para tu aprendizaje y para poder impartir, para guiar, para orientar a otros en sus procesos. De acuerdo, especialmente formaciones relacionadas con estrategias de comprensión lectora, didáctica del lenguaje, educación rural, epistemología de la lengua, investigación.

Estas me ayudaron considerablemente a valorar el contexto como un punto de partida para el aprendizaje. Luego, en la licenciatura, que es en educación para la primera infancia, nos enseñaron a comprender cómo los estudiantes, los primeros pasos en la vida escolar, incluso desde el vientre, desde sus primeros meses, lo cual incide considerablemente en los procesos que tienen de comprensión del mundo, la interiorización que tienen de la forma en que interactúan con él, lo que posteriormente lo lleva al mundo literario. Estas experiencias han reforzado la importancia de activar conocimientos previos, promover la lectura significativa y aplicar la evaluación formativa.

Todas estas estrategias fortalecen la autonomía del lector, la capacidad para autorregular la comprensión. Además, esta formación continua, por ejemplo, ahorita que estoy realizando la maestría en educación con énfasis o línea de investigación en inclusión educativa, me ha permitido reflexionar críticamente sobre mi práctica docente, a realizar ajustes permanentes en función a las necesidades reales de mis estudiantes, a tener en cuenta las características del contexto que tipifican la escuela y a entender que todas las personas aprenden a su ritmo, a su forma y que no son ellos los que tienen que integrarse o adaptarse a los meso contextos educativos, son las instituciones las que tienen que adaptarse a sus condiciones.

E: ¿Cuál sería el apoyo institucional necesario para promover el proceso de comprensión de la lectura en sus estudiantes?

IC-02: Bueno, considero que el apoyo institucional es fundamental para fortalecer el proceso de comprensión lectora, aunque es una responsabilidad de un compromiso no sólo de la escuela, los docentes, de los padres de familia en general, somos un equipo, un andamiaje.

En primer lugar, se requiere acompañamiento pedagógico permanente, acceso a diferentes materiales de lectura que sean pertinentes, oportunos y contextualizados, sobre todo en contextos rurales y espacios de formación docente que sea continua en didáctica de la lectura, eso es súper importante. Las instituciones brindan algunos apoyos como capacitaciones generales o dotaciones básicas en recursos, sin embargo considero que es necesario ampliar estas acciones hacia propuestas que sean más aterrizadas, que sean más contextualizadas y que se puedan sostener en el tiempo. Considero que algo clave es que la institución pueda promover proyectos lectores institucionales y espacios de trabajo colaborativo entre docentes, que los entes gubernamentales les apunten de manera más significativa y precisa a formar a los docentes en estos temas de habilidades comunicativas en general.

E: ¿Qué alternativas propondría Ud. para fortalecer la enseñanza del proceso de lectura en el medio rural?

IC-02: Finalmente, me parece fundamental fortalecer la vinculación de las familias, si hablamos de contextos rurales, las familias campesinas, formándolos porque en su mayoría sus niveles educativos son nulos, hay mucho en alfabetismo, también orientarlos sobre cómo apoyar la lectura desde el hogar y instaurar en ellos ese hábito lector, dejar capacidades instaladas en la comunidad educativa, mediante encuentros, escuelas de padres, entidades comunitarias de lectura. Para esto traigo a colación a Paulo Freire, cuando habla que la lectura debe trascender el aula y convertirse en una práctica social compartida entre la escuela, la familia y la comunidad.

Entrevista a profundizada número 3

Código: IC-03

Profesión: Normalista Superior

Grado al que atiende: Cuarto de primaria

E: ¿Cómo define Ud. el proceso de lectura? ¿En qué consiste?

IC-03: Bueno, puedo decir que el proceso de lectura es mucho más que juntar letras. Yo lo entiendo como un camino que seguimos para darle sentido a lo que vemos escrito. No se trata solo de pronunciar palabras, sino de comprender lo que se dice, imaginar, pensar y relacionarlo con lo que vivimos aquí en nuestra vereda.

E: ¿Qué significa para Ud. que un estudiante aprendió a leer?

IC-03: Como profesora de básica primaria, considero que un niño aprendió a leer cuando la lectura deja de ser un problema u obstáculo y la ve más bien como un gusto y como una oportunidad.

Saber leer en un niño es transformar letras en imágenes, en emociones, en creaciones artísticas. Entonces, saber leer considero yo como maestra es comprender lo que dice un texto y que este niño sea capaz de usar esa información en su vida cotidiana.

E: ¿Qué importancia le da a la enseñanza de la lectura dentro de su práctica pedagógica?

IC-03: Considero que la enseñanza de la lectura es una de las cosas más importantes dentro de la práctica pedagógica de cualquier maestro. Porque la lectura es la base de todo lo demás.

En las escuelas donde no siempre tenemos a la mano muchos materiales, un niño que aprende a leer y comprender, que puede avanzar en matemática, en ciencias, en sociales, puede aprender por sí mismo. Leer le abre las puertas, aunque no tengamos muchos libros ni tecnología.

También es importante reconocer que la lectura ayuda a los estudiantes a entender su propio entorno. Cuando trabajamos textos contextualizados, teniendo en cuenta el contexto de los niños, ellos no solo leen, se reconocen en lo que leen, conectan lo aprendido con su vida diaria y esto hace un proceso más fácil y significativo porque le da sentido a su vida

E: Por favor, narre una experiencia reciente que haya vivido con sus estudiantes en relación con la comprensión de la lectura.

IC-03: En la experiencia significativa, puedo mencionar que cierto día llevé una actividad basada en la lectura de un texto. Dicho texto hablaba de un pollito que se había alejado del corral y había perdido el rumbo, no sabía cómo regresar. Se llevó el material de apoyo, el texto escrito en cartulina a mano; dicha cartulina con el texto se ubica en un lugar visible para todos los niños e iniciamos el ejercicio de lectura.

Lo primero que hicimos fue una lectura colectiva donde primero yo, como maestro, lo leí en voz alta; luego pedí por turnos que estudiantes hicieran el mismo ejercicio. Hasta ahí todo se mostraba como una actividad significativa de refuerzo de lectura.

Las primeras señales que observé de que el proceso de comprensión se estaba dando de manera satisfactoria fue cuando le pedí a los estudiantes que cerraran los ojos y que me mencionaran qué parte de la historia les había llamado más la atención. Para mi sorpresa, varios de mis niños expresaron:

'La parte donde el pollito se asusta porque recordó que se había salido sin permiso'.

'La parte donde el pollito no volvió rápido porque no escuchó a la mamá', decían los niños.

Eso me dio para pensar que el proceso de comprensión en mis estudiantes estaba siendo satisfactorio, ya que los niños lo estaban relacionando con lo que a diario ellos vivían, es decir, con su cotidianidad. Entonces, cuando pasa esto, los maestros reconocemos que nuestro proceso se está dando de manera satisfactoria.

Le pedí a los niños para finalizar que con dibujos representaran la historia y, para mi sorpresa, se esmeraron en hacer esas imágenes que a diario ellos ven que sucede

Bueno, después de esta experiencia, puedo mencionar que la lectura se enseña mejor cuando es cercana, significativa, práctica, dialogada y conectada con la realidad de los niños. Siempre debemos tratar de que estas experiencias sean contextualizadas para que los niños se identifiquen en ellas y puedan sentir más agrado en hacerlo.

E: ¿Qué tipo de textos o recursos utiliza para la enseñanza de la lectura?

IC-03: Puedo mencionar que, en un contexto rural, donde a veces los recursos son limitados, utilizo textos y materiales sencillos, cercanos y significativos que realmente ayuden a mis estudiantes a comprender y disfrutar la lectura como un proceso de aprendizaje significativo.

Dentro de los más utilizados puedo mencionar:

Textos creados por mí misma basándome en animales del campo, historias de la vereda donde estamos, situaciones cotidianas que se viven.

Textos del entorno, como, por ejemplo: etiquetas de productos que se hagan en la casa de los niños, avisos que se coloquen en la escuela, anotaciones de las familias, recetas, listas de mercado, notas que se envían a los padres.
Todo esto se vuelve materiales de lectura importantes y significativos para los estudiantes puedo mencionar que, como profesora de un contexto rural, lo que más motiva a mis estudiantes son los textos que ellos mismos crean sobre ellos y su comunidad.
¿Por qué? Porque ellos se ven reflejados en lo que leen. Porque cuando se habla de su vida, de su entorno, del trabajo de sus padres, ellos sienten que la historia les pertenece y, por ende, muestran un cierto nivel de agrado en hacerlo.
Les gusta ver sus nombres en las historias, les gusta plasmarlo en dibujos, les gusta ver sus ideas convertidas en cuentos a los que todos pueden tener acceso. Entonces, considero que ese es uno de los recursos que más los motiva en su proceso de aprendizaje o de refuerzo de lectura

E: ¿Qué estrategias desarrolla cuando observa que algún alumno presenta dificultades para leer y limitada participación?

IC-03: Como profesora rural de básica primaria, cuando observo que un niño tiene dificultades para leer y es poco participativo, pongo en práctica varias estrategias basadas en mi experiencia y apoyadas en teorías pedagógicas como la de Vygotsky, que habla del aprendizaje significativo.
Para esto, utilizo un trabajo personalizado y cercano. Me siento con el niño en pequeños momentos del día para leer juntos textos muy cortos. Este acompañamiento es lo que Vygotsky llama andamiaje, porque el adulto brinda apoyo temporal para avanzar en la zona de desarrollo próximo. De esa manera, el niño se siente acompañado, seguro y sin presión a equivocarse, y esto le permite que no se limite
Algunas de las acciones concretas que realizo en una clase para superar el obstáculo de que un niño sea poco participativo y demuestre dificultad para leer es:
Tener un trabajo colaborativo.
Reforzar la conciencia fonológica con el uso de tarjetas de sílabas y letras hechas en cartulina, en palitos, en piedras. Con ellas (las tarjetas), trabajar sonidos iniciales, unir sílabas y reconocer sonidos.
Parejas de lecturas, es decir, utilizar a un compañero que le pueda servir de apoyo al niño, que le explique, porque a veces los niños aprenden más entre pares.
Ante la experiencia de apoyarse en los estudiantes que leen mejor para ayudar a los que tienen dificultad, considero que yo sí he aplicado esta estrategia y que los resultados que se han obtenido han sido significativos, ya que los niños muchas veces entre ellos se entienden mejor. Muchas veces uno como docente trata de explicarle al niño, utiliza diversas estrategias, pero el niño no se siente, digamos, no siente esa conexión con el maestro. Pero lo hacemos con un compañero y los resultados son satisfactorios. Entonces yo considero que esta experiencia sí da unos resultados esperados y que se puede implementar desde la práctica docente que lleva al niño a obtener un aprendizaje significativo

E: ¿Qué estrategias utiliza para activar los conocimientos previos de los estudiantes?

IC-03: Bueno, para activar los conocimientos previos, perdón, de nuestros estudiantes, es fundamental, ya que esto permite que los niños aprendan mejor cuando conectan lo nuevo con lo que a diario viven, con lo que pasa en su

familia, con lo que sucede en su entorno. Estas son estrategias que utilizo apoyada en la teoría de Ausubel y el aprendizaje significativo.

Una de las experiencias que utilizo es la conversación inicial sobre su vida. Antes de leer o iniciar un tema, les pregunto cosas relacionadas con su diario vivir. Por ejemplo, ¿cuántas gallinas hay en casa?, ¿qué animales tienen en casa?, ¿qué pasa cuando llueve fuertemente en la vereda?, ¿qué saben sobre el cuidado de los animales? Estas charlas sencillas que recuerdan experiencias y lo conectan con el nuevo aprendizaje permiten que ellos se vayan preparando para el desarrollo de nuevos saberes

Ante esto, realizo preguntas abiertas, sencillas y cercanas que ayuden a mis estudiantes a relacionar el texto con lo que ya ellos conocen de su contexto, de su familia, de su cultura. Algunas de las preguntas que puedo utilizar son: preguntas para conectar el texto tratado con la vida en el campo, por ejemplo: ¿qué animal o planta de nuestro entorno se parece al que aparece en la historia?, ¿cómo cuidamos nosotros de los animales igual o diferente a las del texto?, ¿qué harían ustedes si esto pasara en su finca o en su casa?, ¿les ha pasado algo parecido a lo que le ocurrió al personaje?

En resumen, uso preguntas que lleven a los niños a comparar, a recordar, a relacionar y a aplicar, porque cuando un niño pone la lectura con su vida cotidiana, comprende mejor, participa más y le encuentra sentido a lo que lee, y por ende se enamora de la lectura

E: ¿Qué criterios le permiten reconocer que el estudiante ha avanzado en el proceso de lectura, que está desarrollando la comprensión?

IC-03: Ante esto puedo mencionar que cuando observo eh que los niños leen signos de manera clara, que pueden pensar y que se logran expresar mejor, puedo deducir que este proceso se está dando satisfactoriamente. Algunos criterios específicos que tengo en cuenta son: reconocimiento de letras, sílabas y palabras. El niño identifica letras, sonidos de manera rápida y precisa. El niño puede leer palabras frecuentes sin dificultad.

Otra señal de avance no solo es que descifre, sino que comience a leer frases completas y con sentido. Otro aspecto tenido en cuenta es la fluidez verbal con la que lee ciertos textos cortos presentados

En conclusión, puedo mencionar que un niño que ha mostrado un avance significativo en su proceso lector no es solo aquel que descifra palabras, sino que comprende lo que lee, lo relaciona con su entorno, participa, comparte sus ideas y respeta la opinión de los demás. Usa lo leído para pensar, para reflexionar y para crear nuevas historias. Todos estos criterios le permiten a un docente llegar a la conclusión de que sus aprendices están avanzando en su proceso lector

Bueno, yo considero que algunas señales específicas que demuestran un avance significativo es que los niños enriquecen su vocabulario, los niños comprenden, dan explicaciones, hacen hipótesis, pueden dar explicación de situaciones que a diario se presentan. Todo esto permite deducir que hay un avance.

Bueno, yo considero que los cambios han sido muy significativos, por ejemplo, en la forma de dar una opinión sobre algo, en la forma de participar y expresar lo que sienten, pero también de respetar lo que opinan los demás. Esto no solamente refleja que el niño lee o decodifica palabras, sino que su pensamiento, su lenguaje y su confianza ha mejorado.

E: ¿Qué adaptaciones realiza en el aula para integrar a todos los niños en las actividades de lectura?

IC-03: Como profesora de básica primaria es importante reconocer que los niños tienen ritmos de aprendizaje diferentes y que nos corresponde a nosotros buscar la manera de que estos participen activamente de las actividades de lectura. Aun cuando tengan diferentes niveles o habilidades o dificultades.

Para lograrlo, realizo varias adaptaciones prácticas basadas en las teorías como de Vygotsky, el andamiaje y el aprendizaje significativo. Según esto, podemos utilizar textos diferenciados según el nivel; preparo lecturas cortas y sencillas para quienes comienzan a leer y textos un poco más complejos para los que ya van un poco más avanzados. Incluso adapto los mismos textos usando palabras conocidas o frases cortas o dibujos para aquellos que tienen un ritmo de aprendizaje significativo o un estilo de aprendizaje diferente. Así cada niño puede leer y comprender según su ritmo y estilo de aprendizaje.

E: ¿De qué manera su formación profesional ha incidido en la forma como enseña el proceso de lectura a sus estudiantes?

IC-03: En cuanto a mi formación profesional ha tenido un impacto muy importante y significativo en la manera como enseño el proceso de lectura a mis estudiantes. Porque me ha brindado las herramientas pedagógicas y teóricas necesarias para adaptar a la realidad del aula y con los recursos limitados que en ocasiones tenemos. La formación me permitió entender que leer no es solo pronunciar palabras, sino construir un significado relacionado a lo leído con la vida diaria y desarrollar en los niños un pensamiento crítico, es decir que puedan dar su punto de vista sobre lo que opinan de algo. Gracias a esto, no me concentro únicamente en que los niños aprendan a leer palabras, sino que los llevo a dar su punto de vista sobre lo que le gusta y sobre lo que no le gusta. Es decir, ser críticos de su propia realidad. Como profes de la zona rural tenemos muchos retos a diario, pero participar en un taller de estrategias de lectura y comprensión para entornos rurales me ha servido mucho, ya que me ha permitido o me dio aportes muy valiosos para mi práctica en el aula. Me permitió aprender a adaptar textos a la realidad de mis niños, crear textos sencillos y significativos que sean llamativos para ellos, me permitió.

E: ¿Cuál sería el apoyo institucional necesario para promover el proceso de comprensión de la lectura en sus estudiantes?

IC-03: Considero de muy gran, de mucha importancia el apoyo institucional y fundamental, ya que se necesita en la adquisición de materiales y recursos educativos, como la provisión de libros adecuados para cada nivel, cuentos y textos relacionados con la vida rural, materiales alternativos como cartulina, pictogramas, tarjetas de palabras, letras móviles, recursos visuales que faciliten la comprensión y el ejercicio de lectura en los estudiantes desde el más pequeño hasta el más grandecito.

También se hace necesario capacitaciones e informaciones continuas a los docentes que permitan fortalecer estos procesos con los estudiantes, apoyo para la planificación y la adaptación curricular, teniendo en cuenta que en el aula nos encontramos con niños que tienen estilos de aprendizaje diferentes

Teniendo en cuenta que es una escuela rural, como ya mencioné anteriormente, donde los recursos son limitados, algunos de las capacitaciones o del apoyo que recibimos como docentes para el fortalecimiento de la lectura consiste en talleres... talleres dirigidos sobre estrategias de lectura y comprensión, metodologías activas diferenciadas,

evaluación de estudiantes. Estas formaciones han permitido actualizar mi conocimiento y me han llevado a fortalecer mi práctica docente en el aula.

La familia se constituye en una parte esencial en el proceso de aprendizaje de los niños. Por tal motivo se hace necesario que las escuelas fortalezcan la relación escuela-padres de familia. Teniendo en cuenta que estamos en un contexto rural donde la mayoría de los padres no han tenido la oportunidad de tener una buena educación, se hace necesario que se fortalezcan espacios como escuela de padres, donde se oriente y se le dé a nuestros padres guías o pautas sobre cómo ayudar a los niños en casa. Se den pautas para hábitos de estudio, pautas para el fortalecimiento de la lectura, talleres, integración cultural... una comunicación constante es necesaria para que dicho proceso dé los frutos esperados.

E: ¿Qué alternativas propondría Ud. para fortalecer la enseñanza del proceso de lectura en el medio rural?

IC-03: Considero que se hace necesario trabajar estrategias adaptadas a la realidad del entorno, donde los recursos son limitados y los estudiantes tienen experiencias muy concretas del campo. Basándome en mi experiencia y en teorías pedagógicas como el aprendizaje significativo y el constructivismo, propongo algunas alternativas, como, por ejemplo, el uso de textos significativos y cercanos, que consiste en elaborar o adaptar textos que hablen de la vida en la vereda, de los animales, de las plantas significativas, de los oficios, de las tradiciones y de las experiencias familiares. Esto ayuda a que los aprendientes comprendan mejor lo que leen, les agrade y se sientan identificados con sus historias.

Considero que otras alternativas que yo propondría para fortalecer la enseñanza del proceso de la lectura en un medio rural sería fomentar la colaboración, integrar la comunidad, utilizar recursos lúdicos, teniendo en cuenta que cuando la lectura es llamativa, emociona a los niños y muestran agrado en hacerlo. Entonces, se hace necesario que la lectura sea llamativa.

Considero que se podría lograr que los niños y niñas comprendan mejor lo que leen. Que sean más participativos, que aprendan a expresarse con seguridad. Que sientan motivación y amor por leer, que entiendan que la lectura les abre caminos, les enseña y los ayuda a conocer. Que sientan la capacidad de desarrollar autonomía en el aprendizaje, recordando que nosotros nos educamos para ser autónomos. Que esto nos permitirá fortalecer la conexión con la familia y la comunidad y sobre todo nos permite crear hábitos de estudio en casa y en el colegio

Entrevista a profundidad número 4

Código: IC-04

Profesión: Lic. en Educación Básica con énfasis en artística

Grado al que atiende: Tercero de primaria

E: ¿Cómo define Ud. el proceso de lectura? ¿En qué consiste?

IC-04: Para mí, en nuestra escuela, leer es un acto de libertad y de reconocimiento del territorio. No es simplemente decodificar signos o "juntar letras"; es una actividad cognitiva y social mediada por nuestra cultura campesina. Como bien dicen autores como Solé, es un proceso activo donde el niño construye significado. En el aula, esto consiste en

que el estudiante tome el texto y lo haga dialogar con su realidad en la vereda, convirtiendo lo escrito en pensamiento y en una herramienta para entender su mundo.

E: ¿Qué significa para Ud. que un estudiante aprendió a leer?

IC-04: Significa que la lectura dejó de ser una carga o un ejercicio mecánico para convertirse en una oportunidad. Un niño ha aprendido a leer cuando es capaz de transformar esas letras en imágenes y emociones. Para nosotros es un logro inmenso cuando el estudiante no solo repite lo que dice el libro, sino que usa esa información en su vida diaria, por ejemplo, leyendo las instrucciones de un abono o contando una historia con sus propias palabras, demostrando autonomía.

E: ¿Qué importancia le da a la enseñanza de la lectura dentro de su práctica pedagógica?

IC-04: Es la base de todo. Si un niño en la zona rural no comprende lo que lee, se le cierran las puertas de las matemáticas, de las ciencias y de su participación como ciudadano. Es nuestra prioridad porque la lectura es el eje transversal que permite que el aprendizaje sea significativo y no una simple repetición de contenidos.

E: Por favor, narre una experiencia reciente que haya vivido con sus estudiantes en relación con la comprensión de la lectura.

IC-04: Hace poco leímos un cuento sobre el ciclo de vida de los animales. Mientras leíamos, un estudiante se levantó emocionado y dijo: "Seño, eso es igualito a lo que pasó con la vaca de mi papá el mes pasado". En ese momento supe que estaban comprendiendo, porque dejaron de ser espectadores para ser protagonistas de la historia.

Sí, reafirmé que no puedo enseñar lectura con textos ajenos a ellos. Ahora busco que el "texto" sea también nuestra cotidianidad; si vamos a leer, empezamos por lo que ven de camino a la escuela.

E: ¿Qué tipo de textos o recursos utiliza para la enseñanza de la lectura?

IC-04: Usamos de todo un poco: cuentos cortos, noticias locales y, sobre todo, textos contextualizados.

¿Qué los motiva más? Los recursos que tienen que ver con su entorno. Les encantan los audiolibros y los relatos donde aparecen personajes que se parecen a sus abuelos o vecinos. Cuando sienten que el libro habla de "nosotros" y no de un mundo lejano, su interés se multiplica.

E: ¿Qué estrategias desarrolla cuando observa que algún alumno presenta dificultades para leer y limitada participación?

IC-04: Cuando un niño se queda atrás o participa poco, aplico el "andamiaje". Me siento con él, leemos a dúo, usamos imágenes para que se apoye.

Acciones concretas No lo presiono frente a todos; busco textos más cortos que le generen éxito inmediato para subir su autoestima.

Apoyo entre pares: Esta es nuestra mejor herramienta en el aula multigrado. Los niños que leen con más fluidez se vuelven "tutores" de sus compañeros. El resultado es hermoso porque el niño con dificultad se siente más cómodo preguntándole a un amigo que a la maestra, y el que enseña refuerza lo que sabe.

E: ¿Qué estrategias utiliza para activar los conocimientos previos de los estudiantes?

IC-04: Nunca abrimos un libro sin antes echar lengua Temas de conversación: Hablamos sobre la cosecha, el clima, o qué pasó en la última fiesta de la vereda.

Preguntas clave ¿Ustedes han visto un pájaro que haga esto?, ¿Qué harían si se perdieran en el monte como el protagonista? Esto tiende un puente entre el saber del campo y el saber académico.

E: ¿Qué criterios le permiten reconocer que el estudiante ha avanzado en el proceso de lectura, que está desarrollando la comprensión?

IC-04: Me fijo en las "señales de luz": cuando el niño deja de leer silábicamente y empieza a darle entonación, cuando hace un dibujo que captura la esencia del cuento, o cuando relaciona la lectura con su vida. El cambio más grande es ver cómo pasan de la timidez al diálogo crítico; un niño que comprende es un niño que empieza a opinar y a cuestionar.

E: ¿Qué adaptaciones realiza en el aula para integrar a todos los niños en las actividades de lectura?

IC-04: En el campo la diversidad es la norma. Uso el DUA, el Diseño Universal de Aprendizaje, para que todos tengan una vía de entrada. Si un niño no puede leer el texto escrito todavía, lo escucha o lo ve en imágenes. Lo importante es que nadie se quede fuera de la construcción del sentido.

E: ¿De qué manera su formación profesional ha incidido en la forma como enseña el proceso de lectura a sus estudiantes?

IC-04: Mi formación me enseñó que no soy una "repetidora de cartillas", sino una mediadora. Recuerdo mucho los talleres sobre el modelo semántico-comunicativo, porque me abrieron los ojos a que el lenguaje es, ante todo, una herramienta para vivir y convivir en la ruralidad.

E: ¿Cuál sería el apoyo institucional necesario para promover el proceso de comprensión de la lectura en sus estudiantes?

IC-04: Necesitamos que la institución vea la escuela rural no como un anexo, sino como un centro de innovación. Es vital formar a los padres campesinos. Muchos no terminaron la escuela, por lo que debemos crear "comunidades de lectura" donde ellos aprendan junto a sus hijos y entiendan que contar una historia en casa es también enseñar a leer. Como decía Freire, la lectura debe trascender el aula y ser una práctica social compartida.

E: ¿Qué alternativas propondría Ud. para fortalecer la enseñanza del proceso de lectura en el medio rural?

IC-04: Propongo que el currículo de lectura en sea 100% situado. Que los libros lleguen a las fincas y que la lectura se vea como un poder: el poder de saber defender sus derechos, de mejorar sus cultivos y de soñar con un futuro sin tener que renunciar a su identidad campesina. Si logramos esto, la motivación de los muchachos será imparable porque verán que la escuela les sirve para la vida real.

Entrevista a profundidad numero 5 Código: IC-05

Profesión: Lic. en Educación Preescolar

Grado al que atiende: Transición

E: ¿Cómo define Ud el proceso de lectura? ¿En qué consiste?

IC-05: Para mí, leer no es solo juntar letras o pronunciar palabras. Es un proceso de construcción de sentido, donde el niño relaciona lo que dice el texto con lo que vive en su entorno. La lectura es comprender, imaginar, reflexionar y dialogar con lo que está escrito, conectándolo con la vida en la vereda y con su cultura campesina.

E: ¿Qué significa para Ud. que un estudiante aprendió a leer?

IC-05: Significa que ya no ve la lectura como un obstáculo, sino como una oportunidad. Un niño aprendió a leer cuando puede comprender un texto, expresarlo con sus propias palabras y usarlo en su vida cotidiana. No basta con reconocer letras; debe ser capaz de dar sentido personal y social a lo que lee.

E: ¿Qué importancia le da a la enseñanza de la lectura dentro de su práctica pedagógica?

IC-05: Es lo más importante. La lectura es la base de todo aprendizaje. Si los niños leen y comprenden, pueden avanzar en matemáticas, ciencias y cualquier otra área. Además, la lectura les ayuda a entender su propio entorno y a participar con más seguridad en la escuela y en la comunidad.

E: Por favor, narre una experiencia reciente que haya vivido con sus estudiantes en relación con la comprensión de la lectura.

IC-05: Hace poco trabajamos un cuento sobre un pollito que se perdió del corral. Lo leímos en voz alta y luego los niños compartieron qué parte les llamó más la atención. Me sorprendió que relacionaran la historia con sus propias vivencias: "el pollito se asustó como cuando yo me pierdo en el monte" o "no escuchó a la mamá, como cuando yo no obedezco en casa".

Que no se limitaron a repetir el texto, sino que lo conectaron con su vida diaria y lo expresaron con sus palabras.

Sí, ahora busco que los textos estén siempre relacionados con la vida rural, para que los niños se identifiquen y comprendan mejor.

E: ¿Qué tipo de textos o recursos utiliza para la enseñanza de la lectura?

IC-05: Para fomentar el interés por la lectura y la escritura, nada resulta más poderoso que convertir la cotidianidad en el eje central del aprendizaje. Al trabajar con textos creados por los propios protagonistas sobre sus animales y las vivencias en la finca, el contenido deja de ser ajeno para transformarse en un espejo de su realidad. Esta conexión se fortalece aún más cuando se integran elementos prácticos del día a día, como etiquetas de productos, recetas compartidas, listas de mercado y notas familiares, junto con cuentos sencillos que han sido cuidadosamente impresos o adaptados para su entorno.

De todas estas opciones, la que genera una motivación más profunda es, sin duda, aquella que habla de su propia vida y comunidad. Existe un entusiasmo genuino cuando las personas se ven reflejadas en las historias, ya que esto les otorga un sentido de pertenencia y validación cultural. Al leer sobre lo que les es familiar, el proceso educativo deja de ser una tarea mecánica y se convierte en un acto de identidad, donde cada palabra escrita cobra valor porque sienten que les pertenece.

E: ¿Qué estrategias desarrolla cuando observa que algún alumno presenta dificultades para leer y limitada participación?

IC-05: Para complementar el enfoque en la vida rural, la metodología se apoya en un acompañamiento cercano y herramientas tangibles que facilitan el aprendizaje. Al leer pausadamente con el estudiante e invitarlo a participar, aunque sea con una sola frase, se construye la confianza necesaria para perder el miedo al error. Este proceso se refuerza mediante el uso de materiales sensoriales, como tarjetas de sílabas y letras elaboradas en cartulina o incluso pintadas sobre piedras de la región, permitiendo que el reconocimiento de sonidos se convierta en una experiencia táctil y lúdica.

El corazón de esta estrategia reside en el trabajo colaborativo, donde los niños con mayor fluidez actúan como tutores de quienes enfrentan más dificultades. Esta dinámica de tutoría entre pares genera un ambiente de empatía donde el estudiante se siente acompañado y seguro, logrando avances mucho más rápidos que en un entorno tradicional. Al final, se demuestra que el lenguaje de los niños suele ser el puente más efectivo para el conocimiento, pues muchas veces logran comprender conceptos complejos con mayor facilidad cuando se los explica un compañero que cuando lo hace el maestro.

E: ¿Qué estrategias utiliza para activar los conocimientos previos de los estudiantes?

IC-05: Para que el aprendizaje sea significativo, la enseñanza comienza con un diálogo abierto sobre las labores cotidianas que definen la identidad del estudiante, como el cuidado de los animales, la siembra y el esfuerzo compartido durante la cosecha. Esta conexión emocional se refuerza al llevar el campo directamente al aula mediante objetos tangibles como hojas, frutas o herramientas, permitiendo que los niños toquen y huelan su realidad mientras la relacionan con las palabras. De este modo, el texto deja de ser un conjunto de símbolos abstractos para convertirse en una extensión de su mundo físico.

La curiosidad se activa mediante preguntas estratégicas que invitan a la reflexión y al intercambio de saberes, tales como: "¿Han visto algo parecido en su vereda?" o "¿Cómo hacen ustedes esta labor en su finca?". Al indagar sobre qué recuerdos les evoca un cuento, se valida su experiencia previa y se les otorga el rol de expertos en su propia cultura. Esta técnica no solo mejora la comprensión lectora, sino que transforma el salón de clases en un espacio donde la vida rural y los libros se entrelazan de forma natural y respetuosa.

E: ¿Qué criterios le permiten reconocer que el estudiante ha avanzado en el proceso de lectura, que está desarrollando la comprensión?

IC-05: Para identificar el progreso real de los estudiantes, los criterios se alejan de la simple repetición y se centran en la capacidad de apropiación del conocimiento. El avance se vuelve evidente cuando el niño es capaz de explicar con sus propias palabras lo que ha comprendido, o cuando traduce esa comprensión a un lenguaje creativo, ya sea a través de un dibujo o inventando ejemplos que reflejen la esencia de lo leído. Sin embargo, el indicador más potente de éxito es la transferencia: ese momento en que el estudiante logra tejer puentes sólidos entre el texto y sus propias vivencias en la vereda, demostrando que la lectura ha cobrado un sentido práctico en su realidad.

Este proceso de aprendizaje integral genera transformaciones profundas en la personalidad y actitud de los alumnos, quienes florecen al sentirse dueños de su palabra. Se observa una transición clara donde la timidez inicial cede el paso a una mayor expresividad, seguridad y participación activa en el aula. Los niños dejan de ser receptores pasivos de frases cortas para convertirse en individuos capaces de dar opiniones, argumentar sus puntos de vista y compartir experiencias con orgullo. En última instancia, la lectura se convierte en una herramienta de empoderamiento que no solo les enseña a descifrar letras, sino que les otorga una voz propia y la confianza necesaria para habitar el mundo.

E: ¿Qué adaptaciones realiza en el aula para integrar a todos los niños en las actividades de lectura?

IC-05: Para asegurar que todos los estudiantes encuentren su lugar en el proceso de aprendizaje, el aula se transforma mediante una organización flexible y personalizada. El trabajo se estructura principalmente en grupos pequeños, lo que permite una atención más directa y fomenta un clima de confianza donde nadie se siente ignorado. Además, se

seleccionan o crean textos cortos y diferenciados que respetan el ritmo de cada niño, garantizando que el material de lectura sea un reto alcanzable y no una barrera frustrante que desmotive su interés inicial.

La inclusión se logra mediante la flexibilización de las formas de expresión, permitiendo que la comprensión se manifieste más allá de la escritura convencional. Algunos estudiantes encuentran su voz a través de dibujos detallados o respuestas orales, mientras que las consignas se adaptan cuidadosamente para que cada integrante del grupo pueda participar activamente. Ya sea aportando una sola palabra, señalando una imagen o compartiendo una idea breve, estas adaptaciones aseguran que la comunicación fluya y que todos, sin importar su nivel de alfabetización, sientan que su contribución es valiosa para la comunidad escolar.

E; ¿De qué manera su formación profesional ha incidido en la forma como enseña el proceso de lectura a sus estudiantes?

IC-05: Los talleres sobre lectura en voz alta y estrategias para contextos rurales me han dado herramientas prácticas. Aprendí que la voz del maestro, con entonación y pausas, puede ser el recurso principal cuando no hay libros. También me han enseñado a valorar el contexto campesino como punto de partida para la enseñanza.

E: ¿Cuál sería el apoyo institucional necesario para promover el proceso de comprensión de la lectura en sus estudiantes?

IC-05: A lo largo de mi trayectoria como docente rural, he contado con diversos apoyos que, aunque intermitentes, han sido fundamentales para el fortalecimiento de mi labor pedagógica. A través de encuentros con otros maestros del sector, la entrega de cartillas básicas y las visitas de seguimiento por parte de los coordinadores, he logrado obtener una perspectiva más amplia sobre los desafíos del entorno. Estas experiencias de intercambio y supervisión han permitido realizar ajustes progresivos en mi práctica docente, optimizando el uso de los recursos disponibles en beneficio de los estudiantes.

Para potenciar este proceso, es indispensable contar con una dotación de libros y materiales didácticos que estén verdaderamente adaptados al contexto y a la vida en el campo. La estrategia se complementa con talleres prácticos de formación continua enfocados en la comprensión lectora, junto con un acompañamiento pedagógico situado que brinde retroalimentación directa en el aula. Este enfoque integral busca que las herramientas de enseñanza no sean elementos aislados, sino motores de un aprendizaje significativo que responda a las necesidades reales de la población rural.

Finalmente, el éxito de estos procesos educativos depende en gran medida del vínculo con las familias campesinas y su integración en la vida escolar. Al invitar a los padres a compartir las historias y leyendas de su vereda, se rescata la tradición oral y se fomenta el hábito de la lectura compartida en el hogar. La participación activa en las escuelas de padres es el escenario ideal para sensibilizar a la comunidad sobre la importancia de la lectura, convirtiendo a la familia en un aliado estratégico para consolidar una cultura del aprendizaje arraigada en su propio territorio.

E: ¿Qué alternativas propondría Ud. para fortalecer la enseñanza del proceso de lectura en el medio rural?

IC-05: Para fortalecer la enseñanza en el contexto rural, se propone una estrategia centrada en la creación de ambientes de aprendizaje cercanos y significativos. La implementación de rincones de lectura con textos sencillos y accesibles permite que el libro deje de ser un objeto lejano para convertirse en una herramienta cotidiana. Al complementar este

espacio con actividades de lectura en voz alta y dramatizaciones, el aula se transforma en un escenario dinámico donde los estudiantes pierden el miedo a la expresión y conectan emocionalmente con las historias.

Un pilar fundamental de esta propuesta es el fomento de la identidad y la participación comunitaria. Se busca que los niños no solo lean autores externos, sino que se conviertan en autores de su propia realidad mediante la elaboración de textos sobre la vida campesina. Este ejercicio, sumado a la integración de la familia en jornadas de lectura compartida, valida el saber local y refuerza el vínculo entre la escuela y el hogar, haciendo que el aprendizaje tenga un propósito claro dentro de su entorno social.

El impacto de estas acciones generaría una transformación profunda en el clima escolar y el desarrollo personal de los alumnos. Al ver la lectura como una parte natural y alegre de su día a día, los niños mostrarían una mayor motivación y una participación activa en todas las áreas. A largo plazo, este enfoque no solo mejora el rendimiento académico, sino que cultiva la autonomía, el pensamiento crítico y un amor genuino por aprender, dotándolos de herramientas esenciales para su futuro.