



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Línea de investigación: Las TIC como intermediación didáctica

ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA MEDIADA POR LAS TIC

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

Autor: Luz Dary Pallares

Tutora: Dra. Neove Peñaloza

Mayo 2026



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Línea de investigación: Las TIC como intermediación didáctica

ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA MEDIADA POR LAS TIC

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

Autor: Luz Dary Pallares

Tutora: Dra. Neove Peñaloza

Mayo 2026



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA**

A C T A

Reunidos el día jueves, cinco de marzo de dos mil veintiséis, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores: **NEOVE PEÑALOZA (TUTORA)**, **LEYDYS RODRÍGUEZ**, **ARELYS FLÓREZ**, **ROSA BECERRA** Y **YOLANDA GÓMEZ**, Cédulas de Identidad Números V.-14776387, V.-12228862, V.-13038520, V.-9466960 y V.-5675465, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 698, con fecha del 23 de Febrero de 2026, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducientes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: **"ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN LECTORA MEDIADA POR LAS TIC"**, presentado por la participante **PALLARES LUZ DARE**, cédula de ciudadanía N° CC.-1.090.983.004 / pasaporte N° P.- BC041885, como requisito parcial para optar al título de Doctor en **Educación**, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.

DRA. NEOVE PEÑALOZA
C.I.N° V.- 14776387

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

TUTORA

DRA. ARELYS FLÓREZ
C.I.N° V.- 13038520

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. LEYDYS RODRÍGUEZ
C.I.N° V.- 12228862

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. ROSA BECERRA
C.I.N° V.- 9466960

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. YOLANDA GÓMEZ
C.I.N° V.- 5675465

UNIVERSIDAD MILITAR BOLIVARIANA DE VENEZUELA

DEDICATORIA

A Dios, por ser mi guía, mi fortaleza y la luz que iluminó cada paso de este camino académico. Gracias por darme sabiduría, paciencia y la fuerza necesaria para superar cada dificultad y permitirme alcanzar este sueño tan importante en mi vida.

A mi abuelo, quien hoy descansa en el cielo, pero permanece vivo en mi corazón y en cada recuerdo que inspira mi vida. Gracias por tus enseñanzas, por tu amor y por dejar en mí valores que me acompañan cada día. Este logro también es tuyo, porque desde siempre sembraste en mí el deseo de salir adelante.

A mi esposo, por su amor, comprensión y apoyo incondicional durante este proceso. Gracias por acompañarme en los momentos de cansancio, por motivarme a continuar y por creer en mí aun en los días más difíciles.

Y a mis hijos, quienes son la razón más hermosa de mi esfuerzo y perseverancia. Ustedes han sido mi inspiración diaria, el motor que impulsa mis sueños y la mayor motivación para seguir creciendo personal y profesionalmente.

Con profundo amor y gratitud, dedico este logro a ustedes, quienes hicieron parte fundamental de este camino y de esta meta alcanzada.

Con gratitud, Luz Dary Pallares.

RECONOCIMIENTO

Expreso mi más profundo agradecimiento a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, por brindarme la oportunidad de crecer académica y profesionalmente durante este proceso doctoral, permitiéndome alcanzar una meta tan significativa en mi vida.

A mi tutora, por su comprensión, orientación, apoyo constante y dedicación durante el desarrollo de esta investigación. Sus conocimientos, paciencia y acompañamiento fueron fundamentales para culminar exitosamente este trabajo.

A los jurados, por sus valiosos aportes, observaciones y recomendaciones académicas, las cuales enriquecieron significativamente esta tesis y fortalecieron cada uno de sus secciones.

A mis compañeros de grupo durante la escolaridad, por compartir experiencias, conocimientos, aprendizajes y momentos significativos a lo largo de este camino académico. Su apoyo y compañerismo hicieron más enriquecedor y llevadero este proceso doctoral.

De manera especial, expreso mi gratitud a Karen Holguín, por su acompañamiento permanente, paciencia y apoyo incondicional durante este recorrido académico. Su disposición y colaboración fueron de gran importancia en los momentos más desafiantes de este proceso.

Finalmente, agradezco a todas las personas que, de una u otra manera, contribuyeron al desarrollo y culminación de esta investigación.

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	12
SECCIÓN I	15
Planteamiento del Problema	15
Objetivos de la investigación	23
Objetivo general	23
Objetivos específicos	23
Justificación de la investigación	24
SECCIÓN II	28
MARCO REFERENCIAL	28
Antecedentes del estudio	28
Fundamentación diacrónica del estudio	35
Fundamentación teórica	37
Bases teóricas	39
Comprensión lectora	39
Niveles de comprensión lectora y pruebas Saber 3°	44
La comprensión lectora y el uso TIC	47
Estrategias mediadas por TIC para la lectura	51
Relación entre el uso TIC y la comprensión lectora como objeto de estudio.....	54
Bases legales.....	58
SECCIÓN III	61
MARCO METODOLÓGICO.....	61
Naturaleza del estudio	61
Enfoque de investigación.....	62
Fase 1. Etapa previa o clarificación de presupuestos	64
Fase 2. Recoger la experiencia vivida	65
Fase 3. Escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida	65

Fase 4. Análisis y discusión del constructo	66
Descripción del escenario.....	66
Actores de la investigación	68
Técnicas e instrumentos para la recolección de la información.....	70
Procedimientos a seguir para la recolección de la información	71
Procedimientos para el análisis de la información	71
SECCIÓN IV	73
LOS RESULTADOS	73
Fases del Análisis Fenomenológico	75
Abordaje de la entrevista	75
Sistematización de la información	75
Interpretación de la información.....	78
Abordaje del diario de campo de observación.....	80
SECCIÓN V	86
TEORIZACIÓN FENOMENOLÓGICA DEL CONSTRUCTO	86
Constructo teórico sobre la enseñanza de la comprensión lectora mediada por TIC.....	86
La comprensión lectora como practica pedagógica situada y reflexiva ..	86
La mediación pedagógica de las TIC como proceso intencional	88
La transformación pedagógica como condición para la enseñanza mediada por TIC	89
Consideraciones finales.....	99
Referencias	105
ANEXO A – 1.....	115
ANEXO A – 2.....	119
ANEXO A – 3.....	122
ANEXO A – 4.....	125
ANEXO A – 5.....	128

ANEXO A – 6.....	129
ANEXO A – 7.....	130
ANEXO A – 8.....	131
ANEXO A – 9.....	132

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Informantes para el estudio.....	69
Tabla 2. Categoría procesos pedagógicos y cognitivos en la enseñanza d ela comprensión lectora.	76
Tabla 3. Categoría mediación pedagógica de las TIC en la comprensión lectora.	77
Tabla 4. Categoría fundamentos para la construcción de un modelo de enseñanza mediada por TIC.	77
Tabla 5. Categorías de análisis para el constructo teórico.	84

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Estructura del modelo.	96
---------------------------------------	----

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGOGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”**

Doctorado en Educación

Línea de Investigación: Las TIC como intermediación didáctica

ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA MEDIADA POR LAS TIC

Autor: Luz Dary Pallares

Tutora: Dra. Neove Peñaloza

Fecha: mayo de 2026

RESUMEN

La enseñanza de la comprensión lectora en la educación básica primaria se configuró como un proceso pedagógico complejo, influido por las dinámicas del contexto educativo y por la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En este marco, la presente investigación tuvo como objetivo generar un constructo teórico sobre la enseñanza de la comprensión lectora mediada por las TIC en la Institución Educativa Técnica Soledad Medina, sede Nuestra Señora del Rosario, del municipio de Chaparral, Tolima. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, bajo el paradigma interpretativo y con método fenomenológico, lo que permitió comprender la experiencia vivida de los docentes en relación con sus prácticas pedagógicas. La información fue recolectada mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas a cuatro docentes y complementada con registros de observación, lo que posibilitó la construcción de categorías interpretativas a partir del análisis de los significados emergentes. Los resultados evidenciaron que la enseñanza de la comprensión lectora se encuentra en un proceso de transición, en el que coexisten prácticas tradicionales centradas en la decodificación con intentos de promover niveles de comprensión más profundos. Asimismo, se identificó que el uso de las TIC se orienta principalmente hacia funciones motivacionales y de apoyo didáctico, sin consolidarse plenamente como mediación pedagógica intencionada que favorezca la construcción de significado. Como aporte principal, la investigación permitió estructurar un constructo teórico que comprende la enseñanza de la comprensión lectora mediada por TIC como un proceso integrador en el que convergen tres dimensiones: la activación cognitiva del estudiante, la mediación tecnológica y la reconfiguración del rol docente. Este constructo evidencia que la comprensión lectora no depende únicamente de los recursos tecnológicos, sino de la articulación coherente entre lo pedagógico, lo cognitivo y lo contextual, configurándose como un proceso dinámico y en permanente construcción.

Descriptor: comprensión lectora, mediación pedagógica, TIC, práctica docente, educación básica primaria.

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora constituye un proceso cognitivo complejo que trasciende la decodificación de textos para situarse en la construcción de significado, la interpretación crítica y la apropiación del conocimiento en contextos diversos. En el ámbito educativo, esta competencia se configura como un eje transversal que incide directamente en el aprendizaje de todas las áreas, en tanto permite al estudiante comprender, analizar y resignificar la información. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la comprensión lectora no puede entenderse como un conjunto de técnicas aisladas, sino como una práctica pedagógica situada que involucra procesos cognitivos, didácticos y contextuales que se articulan en la experiencia educativa cotidiana.

En la educación básica primaria, la enseñanza de la comprensión lectora adquiere una relevancia particular, dado que en esta etapa se establecen las bases del desarrollo académico y del pensamiento crítico. La manera en que los docentes orientan los procesos lectores influye no solo en el desempeño escolar de los estudiantes, sino también en su capacidad para interactuar con su entorno y construir sentido a partir de la realidad. En este contexto, se hace necesario problematizar las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el aula, reconociendo que estas no siempre responden a enfoques que promuevan niveles profundos de comprensión, lo que evidencia la necesidad de repensar la enseñanza de la lectura desde perspectivas más integradoras y reflexivas.

En las últimas décadas, la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha generado transformaciones significativas en las formas de enseñar y aprender, introduciendo nuevos escenarios de interacción con el conocimiento. Estas tecnologías han ampliado las posibilidades de acceso a la información y han configurado entornos de aprendizaje caracterizados por la interactividad, la multimodalidad y la conectividad. No obstante, su presencia en el ámbito educativo no garantiza por sí misma una mejora en los procesos de comprensión lectora, lo que plantea la necesidad de comprender cómo se configuran pedagógicamente en la práctica docente y de qué manera inciden en la construcción de significado por parte de los estudiantes.

En este marco, la presente investigación se orienta a generar un constructo teórico sobre la enseñanza de la comprensión lectora mediada por las TIC en la educación básica primaria de la Institución Educativa Técnica Soledad Medina, sede Nuestra Señora del Rosario, en el municipio de Chaparral, Tolima. Este propósito se desarrolla a partir de la comprensión de los procesos implícitos en la enseñanza de la lectura, la interpretación de la mediación tecnológica en el aula y la estructuración de una propuesta teórica que articule estos elementos desde una perspectiva fenomenológica. De este modo, el estudio no se centra en medir resultados, sino en comprender el sentido que adquiere la enseñanza de la lectura en contextos mediados por tecnología.

La investigación se sustenta en un enfoque cualitativo con método fenomenológico, el cual permite acceder a la experiencia vivida por los docentes en relación con sus prácticas pedagógicas. Desde esta perspectiva, el interés no radica en describir procedimientos, sino en interpretar las significaciones que emergen en el aula, reconociendo que la enseñanza es un proceso dinámico, situado y en constante construcción. Esta mirada posibilita comprender cómo se configuran las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora mediadas por TIC, evidenciando tensiones, transformaciones y posibilidades que no siempre son visibles desde enfoques tradicionales.

En este sentido, el estudio aporta una comprensión que trasciende la visión instrumental de las TIC, al situarlas dentro de un entramado pedagógico en el que el rol docente, los procesos cognitivos y el contexto educativo se articulan de manera permanente. De igual forma, permite evidenciar que la enseñanza de la comprensión lectora mediada por tecnología no constituye una innovación aislada, sino una transformación progresiva que exige la resignificación de las prácticas educativas y la construcción de nuevas formas de interacción con el conocimiento.

El documento se organiza en cinco secciones así: la Sección I presenta la situación problemática y los elementos que la configuran; la Sección II desarrolla los antecedentes y la fundamentación teórica del estudio; la Sección III expone el diseño metodológico adoptado; la Sección IV presenta el análisis e interpretación de los hallazgos desde la perspectiva fenomenológica; y la Sección V desarrolla el constructo teórico como aporte principal de la investigación. Esta organización

responde a una lógica interpretativa que permite transitar desde la comprensión del problema hasta la construcción teórica del fenómeno estudiado. Por ende, este trabajo busca aportar a la enseñanza de la comprensión lectora mediada por TIC como un proceso complejo y en transformación, en el que convergen múltiples dimensiones que requieren ser analizadas de manera integrada. En este sentido, el estudio no propone soluciones estandarizadas, sino que ofrece una interpretación teórica que permite comprender la práctica pedagógica desde su complejidad, contribuyendo al desarrollo de nuevas miradas sobre la relación entre lectura, tecnología y educación en contextos contemporáneos.

SECCIÓN I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

A pesar de las múltiples definiciones que existen sobre la comprensión lectora, en la actualidad se reconoce que su propósito central es permitir al lector no solo entender el contenido explícito de un texto, sino también desarrollar la capacidad de interactuar críticamente con la creciente cantidad de información disponible en la sociedad del conocimiento. Esta perspectiva responde a las exigencias de un entorno globalizado, donde se valora la habilidad para evaluar, interpretar y reflexionar sobre distintos tipos de textos.

En este contexto, organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2023) destacan que “la comprensión lectora ya no se limita a decodificar palabras, sino que implica construir significado, pensar críticamente y utilizar la lectura para alcanzar objetivos personales, sociales y profesionales” (p.15). Este enfoque ha sido promovido, entre otros medios, por las evaluaciones del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), que han influido significativamente en las políticas educativas a nivel mundial.

Esta definición de comprensión lectora surge de corrientes de pensamiento cognitivistas, en las cuales los lectores deben aproximarse a los textos de diversas maneras, desde la codificación de significados que les permite obtener fragmentos específicos de información, hasta niveles de lectura que les posibiliten comprender y aprender nuevas formas de pensar, ser y hacer en un contexto determinado. Esta visión se ha consolidado como un consenso general en el ámbito educativo. Sin embargo, los resultados de las pruebas PISA 2022 para los países latinoamericanos revelan que el progreso en comprensión lectora es limitado y persistente en el tiempo.

Según el informe de la OCDE (2023), "el 55% de los estudiantes de América Latina y el Caribe no cuenta con habilidades básicas de lectura", lo que indica que más de la mitad de los adolescentes de 15 años en la región no alcanzan el nivel mínimo de competencia en esta área. Este déficit en comprensión lectora refleja las dificultades que enfrentan los sistemas educativos de la región para desarrollar competencias fundamentales en los estudiantes.

En lo referente al desempeño de los estudiantes colombianos en las pruebas PISA 2022, se evidencia que, aunque a nivel global los resultados decrecieron significativamente tras la pandemia, en Colombia esta disminución fue menos pronunciada que el promedio internacional. Sin embargo, los resultados siguen siendo preocupantes. Según la OCDE (2023), "solo el 1% de los estudiantes colombianos alcanzó los niveles más altos de desempeño en comprensión lectora (niveles 5 y 6)", mientras que "un 20% se ubicó en los niveles intermedios (niveles 3 y 4)". Lo más alarmante es que "el 51% de los estudiantes se encuentra en el nivel más bajo de competencia lectora (nivel 1 o por debajo), comparado con el promedio internacional del 25%".

Estos datos reflejan una situación crítica, no atribuible únicamente a las secuelas de la pandemia, sino también a una tendencia sostenida en el tiempo que revela profundas deficiencias estructurales. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2023) ha reconocido que "los resultados muestran desafíos persistentes en el sistema educativo colombiano, especialmente en el desarrollo de competencias lectoras fundamentales" (s.p). Esta situación plantea la urgente necesidad de replantear las estrategias pedagógicas para responder a las exigencias de la sociedad del conocimiento.

Si bien las pruebas PISA se aplican a estudiantes que se encuentran finalizando básica secundaria o iniciando su nivel medio, la mayoría de los autores coinciden en afirmar que es una competencia que se debe formar desde los niveles de educación inicial de la mano del proceso de enseñanza de la lectoescritura. En este sentido, Vallés (2015) señala que "la comprensión lectora es una competencia que debe desarrollarse desde las primeras etapas del proceso educativo, en articulación con la enseñanza de la lectoescritura" (p.64). El problema del que se ocupa el presente trabajo es precisamente una notoria falencia de las competencias

en comprensión lectora en los estudiantes de básica primaria de la institución educativa técnica Soledad Medina, sede Nuestra Señora del Rosario del municipio de Chaparral, Tolima.

Esta falencia se manifiesta en la poca capacidad que muestran para interpretar instrucciones escritas, extraer ideas principales de un texto, deducir significados o elementos que no sean explícitos, aportar una visión crítica o relacionar los conceptos con la realidad durante las actividades áulicas, así como de los bajos resultados en las pruebas SABER 3° y 5°.

En la institución educativa se ha identificado un bajo rendimiento académico en los estudiantes que finalizan su primaria, tanto en pruebas estandarizadas como en evaluaciones internas, especialmente en el proceso de comprensión lectora. Se evidencian dificultades para interpretar, analizar y relacionar textos escritos, así como para estructurar ideas que faciliten la argumentación y la comprensión profunda del contenido. Estudios recientes, de acuerdo con Jiménez et al., (2023); “la comprensión lectora es un componente clave en el rendimiento académico, pues influye directamente en el desarrollo de habilidades cognitivas que se aplican en todas las áreas del conocimiento” (p.5).

En esta línea, se reconoce que procesos como la atención, la memoria de trabajo y las funciones ejecutivas están estrechamente vinculados con la capacidad de comprender textos, y que su deficiente desarrollo repercute negativamente en el desempeño escolar general. Además, Jiménez et al., (2023) destaca que “el texto escrito sigue siendo el principal medio de acceso al conocimiento escolar, lo que convierte a la comprensión lectora en una competencia transversal indispensable” (p.6).

Los factores que probablemente lleven a los niños a tener dificultades en comprensión lectora son variados, por este motivo se habla de un problema multifactorial. Cuando se analizan estos factores incidentes, en primera instancia aparece el contexto familiar de los estudiantes; hay una notoria falta de acompañamiento desde los hogares en el proceso académico, y la mayoría de los padres no están presentes en los horarios extracurriculares para apoyar y colaborar con la labor académica. Al respecto, Tuesta y Oseda (2021) concluyen que “el

acompañamiento paterno es un factor determinante en los procesos de lectoescritura y comprensión lectora en los primeros grados, y su mejora incide directamente en el nivel de comprensión” (p.88).

Un segundo factor que se observa en la vida escolar es la desmotivación por las tareas de comprensión lectora, lo cual no es común en el grupo ya que es un curso muy activo y motivado en otras áreas de aprendizaje y actividades extracurriculares que se les proponen, se piensa que en parte puede deberse a que algunos estudiantes no leen con la fluidez esperada para el grado y deben hacer un esfuerzo mayor, muchos estudiantes se sienten más motivados por noticias y lecturas que los involucren en su contexto real, es posible que el uso de los recursos de lectoescritura que traen los libros de texto no se ajustan a su realidad y no les provean información interesante para su vida cotidiana y contexto.

En referencia a esto, Hurtado y Barahona (2021) señalan que “para lograr aprendizajes significativos es necesario considerar los intereses, necesidades y el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes” (p.56). En este sentido, un tercer factor de incidencia lo constituye la digitalización de la información, la cual permite a los niños acceder de manera rápida y sin mayor esfuerzo a contenidos a través de aplicaciones disponibles en sus dispositivos móviles; en la actualidad, la mayoría cuenta con acceso constante a estos medios y, además de los juegos, consumen información en formatos como videos y reels, obteniendo contenidos de su interés en cuestión de segundos.

Esta dinámica genera una percepción diferencial frente a la actividad lectora tradicional, que suele requerir mayor tiempo, concentración y esfuerzo cognitivo. En este sentido, Castillo (2021) señala que “el uso del texting introduce formas de comunicación caracterizadas por la ausencia de normas gramaticales y una fuerte dependencia del contexto y la oralidad” (p.73), lo que ha llevado a su incorporación incluso en escenarios cotidianos fuera de los entornos digitales, frecuentemente acompañado de emoticones. En consecuencia, este tipo de lenguaje puede incidir en la comprensión de textos estructurados bajo normas gramaticales y sintácticas convencionales, generando tensiones entre los códigos informales y los académicos.

Al respecto, estudios recientes evidencian que los procesos de comprensión lectora en entornos digitales, cuando no son acompañados por una orientación docente adecuada, pueden verse significativamente afectados. Según Pérez et al., (2023), “la navegación en hipertextos sin mediación pedagógica puede sobrecargar la memoria de trabajo del lector, dificultando la integración coherente de la información” (p.10). La alta presencia de elementos distractores, como hipervínculos, imágenes animadas y ventanas emergentes, interfiere con los procesos atencionales necesarios para una lectura profunda y reflexiva.

Los autores Pérez et al., (2023) advierten que “el contexto digital demanda nuevas competencias lectoras que van más allá de decodificar texto, e incluyen habilidades como la evaluación crítica, la organización no lineal de la información y la toma de decisiones durante la navegación” (p.11). En este sentido, se hace indispensable fomentar investigaciones y reflexiones que permitan adaptar las estrategias de enseñanza de la comprensión lectora a las realidades tecnológicas actuales, en las que predominan los contenidos digitales sobre los textos impresos, implicando desafíos tanto para la escuela como para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Por consiguiente, esta metodología de enseñanza en términos de comprensión lectora que a lo largo de la primaria ha sido muy limitada a las pruebas que piden el subrayado o preguntas de selección múltiple que buscan evaluar un nivel de comprensión literal del texto, no se promueve el desarrollo de la lectura en niveles inferencial y crítico. Para Lenis y Palacios (2023) “un alto porcentaje de los estudiantes terminan la primaria sin crear el hábito de la lectura” (p.52), lo que indica que las técnicas propuestas para el aprendizaje por parte de los docentes no fueron efectivas ni pertinentes o los textos seleccionados no logran captar la atención de los estudiantes.

La comunicación oral y escrita constituye un proceso inherente a la condición humana, con un papel relevante en la configuración histórica de las sociedades. En el ámbito educativo, la competencia en comprensión lectora trasciende el área de lengua castellana y literatura, al ser un componente transversal para el aprendizaje en las distintas disciplinas, considerando que una parte significativa de los contenidos escolares se transmite a través de textos escritos.

Por esto, la comprensión lectora es una competencia de obligatorio desarrollo a lo largo del proceso educativo y evoluciona a medida que el niño transita por sus diferentes etapas de desarrollo; en este sentido, los docentes deben estar atentos al momento en que los estudiantes pasan de la etapa de operaciones concretas a la de operaciones formales, dado que el desarrollo de la abstracción les brinda la posibilidad de comprender contenidos implícitos, interpretar, contextualizar y analizar críticamente un texto. En palabras de Vallés (2005), “el desarrollo del pensamiento abstracto permite acceder a niveles superiores de comprensión lectora, como la inferencia y la valoración crítica” (p.87).

Por lo anterior, la más grave repercusión de la falta de comprensión lectora es una baja capacidad de interpretar y comprender textos de cualquier asignatura, lo que conlleva a un bajo rendimiento académico general. En este sentido, Almeida (2022) afirma que “la comprensión lectora es una habilidad central en el proceso educativo, cuya ausencia limita la posibilidad de desarrollar procesos de comprensión y relación más complejos” (p.34). Este bajo rendimiento puede llevar a los estudiantes a situaciones de repitencia, abandono y, en general, a lo que se denomina fracaso escolar.

Con el transcurso del tiempo y el avance en la escolaridad, se puede observar una limitación en el repertorio léxico que emplean algunos niños y niñas, tanto en situaciones comunicativas cotidianas como en contextos que requieren argumentación o discusión en torno a temas específicos, teniendo en cuenta que la mejor forma de enriquecer el léxico es la práctica de la lectura a la par de la consulta de los términos desconocidos; sin embargo, esta pobreza de vocabulario impide una efectiva comprensión lectora.

Este fenómeno, además de constituir un factor de incidencia, se configura como una secuela del proceso y se convierte en un círculo vicioso en el que, al no haber enriquecimiento léxico, no hay comprensión y, por lo tanto, la lectura se percibe como una actividad poco útil e interesante, lo que conduce a la desmotivación y, finalmente, a la formación de los llamados analfabetas funcionales. En este sentido, Almeida (2022) señala que “los analfabetos funcionales son personas que saben leer, pero no comprenden lo que leen” (p.41).

Es común observar docentes que se quejan de la desmotivación y falta de interés de los niños, niñas y adolescentes por la lectura; sin embargo, la falta de comprensión lectora conduce a resultados académicos deficientes que generan en el estudiante una sensación de fracaso y baja autoestima. Diversas investigaciones han evidenciado que los factores socio-afectivos son fundamentales en el proceso educativo, ya que favorecen el aprendizaje significativo y facilitan la asimilación y memorización de conceptos.

En este contexto, si un niño se ve sometido de manera constante a situaciones de lectura en las que experimenta frustración por la falta de comprensión, su reacción más lógica es evitar dicha actividad. De ahí la importancia de implementar estrategias que favorezcan la comprensión de manera inclusiva, combinando recursos que garanticen el acceso y la participación de todos los estudiantes. En palabras de Almeida (2022), “las experiencias reiteradas de fracaso en lectura inciden negativamente en la motivación y en la disposición hacia el aprendizaje” (p.47).

Reconociendo la importancia que tiene la comprensión lectora en todas las áreas del currículo y posteriormente como una competencia fundamental para la vida, en la Institución Educativa Técnica Soledad Medina, sede Nuestra Señora del Rosario, municipio de Chaparral, Tolima; se ha evidenciado que los estudiantes llegan al grado quinto con dificultad para comprender lo que leen, y así continúan con dicha falencia en la secundaria y así se refleja en resultados de las pruebas internas y externas, haciendo que el nivel académico de la institución baje en comparación con años anteriores.

Para Velásquez (2019), “en todos los niveles de formación existe una preocupación creciente por el desarrollo de la comprensión lectora, debido a que constituye el fundamento de otros procesos cognitivos y condiciona la participación de los estudiantes como sujetos activos y críticos en la transformación social” (p.29). Partiendo de lo anterior, es necesario que los maestros implementen estrategias como la enseñanza explícita de habilidades de comprensión, la utilización de materiales de lectura variados y atractivos apoyados en recursos educativos digitales, la creación de oportunidades para la práctica de la lectura tanto en el aula

como en el hogar, y la colaboración con las familias para fortalecer el desarrollo de habilidades lectoras en contextos extraescolares.

Además, hay que realizar evaluaciones regulares para monitorear el progreso de los estudiantes y ajustar la instrucción según sea necesario. Y de esta forma hacer que el proceso de comprensión lectora mejore y con ello, el nivel académico de los estudiantes y de la institución educativa. Múltiples trabajos de investigación recientes exponen el papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza actual de la comprensión lectora. Se ha encontrado que, en determinados contextos, las TIC según Formichella y Alderete (2023), “facilitan el acceso a nuevas oportunidades de aprendizaje y pueden contribuir a reducir la brecha digital” (p.6).

Asimismo, el uso pedagógico de las TIC se ha vinculado con el fortalecimiento de procesos como la atención, la motivación y la fijación de contenidos, aspectos fundamentales en la comprensión lectora. No obstante, a pesar del crecimiento en la implementación de estas tecnologías en entornos educativos, para Selwyn (2021) “aún no existe una fundamentación teórica sólida que explique de manera integral su influencia sobre los procesos de aprendizaje” (p.63). A pesar de esta falta de consenso, la utilización de las TIC en las instituciones educativas continúa expandiéndose como una respuesta a la desmotivación estudiantil frente a estrategias didácticas tradicionales.

Considerando que, en la institución el proceso lector es deficiente como lo indican las pruebas externas y también internas, es necesario profundizar sobre los factores que conllevan a esta situación y teniendo en cuenta que las estrategias didácticas que actualmente se están desarrollando de manera vertiginosa son las mediadas por las TIC, el paradigma educativo ha virado desde una educación transmisora de conocimientos a un modelo en el cual el estudiante construye su propio conocimiento teniendo en cuenta la información que se pone a su disposición. En este sentido, Cacua (2023) señala que “el paradigma educativo ha transitado de un modelo centrado en la transmisión de contenidos a uno basado en la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante” (p.18).

En la última década, diversas investigaciones en el contexto internacional y latinoamericano han analizado el impacto de las TIC en el desempeño escolar, evidenciando que su incorporación mejora notablemente la motivación de los estudiantes para el desarrollo de las tareas académicas; sin embargo, resulta necesario identificar si el uso adecuado de estas tecnologías, tanto dentro como fuera del aula, influye de manera efectiva en el mejoramiento del rendimiento académico. Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, con el presente estudio doctoral se pretende dar respuesta al siguiente interrogante:

¿Cuáles son los procesos pedagógicos, cognitivos y metodológicos que configuran la enseñanza de la comprensión lectora en el aula de básica primaria?

¿Cómo se configura la mediación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las prácticas docentes orientadas a la enseñanza de la comprensión lectora en educación básica primaria?

¿Qué fundamentos teóricos permiten estructurar un constructo comprensivo sobre la enseñanza de la comprensión lectora mediada por TIC en el contexto de la educación básica primaria?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Generar un constructo sobre la enseñanza de la comprensión lectora mediada por las TIC en la educación básica primaria de la Institución Educativa Técnica Soledad Medina, sede Nuestra Señora del Rosario del municipio de Chaparral Tolima.

Objetivos específicos

Identificar los procesos implícitos en la enseñanza de la comprensión lectora.

Interpretar la mediación de las TIC en la enseñanza de la comprensión lectora.

Estructurar un constructo teórico sobre la enseñanza de la comprensión lectora mediada por las TIC en la básica primaria.

Justificación de la investigación

La presente investigación doctoral se justifica por su contribución significativa en los ámbitos teórico, metodológico, pedagógico y práctico, al abordar la intersección entre la enseñanza de la comprensión lectora y la mediación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación básica primaria. En el ámbito teórico, aporta a la construcción de un marco comprensivo que articula la comprensión lectora con los procesos de mediación tecnológica en contextos escolares; en el ámbito metodológico, propone una ruta investigativa que permite interpretar dichas relaciones desde el contexto educativo específico; en el ámbito pedagógico, orienta la reflexión sobre las prácticas docentes y el uso intencionado de las TIC en la enseñanza de la lectura; y en el ámbito práctico, ofrece elementos aplicables para el fortalecimiento de las estrategias didácticas en el aula.

Este estudio responde a la necesidad de comprender y mejorar los procesos de enseñanza de la lectura en un contexto educativo cada vez más influenciado por las tecnologías digitales. Por lo anterior, la comprensión lectora se constituye en un eje fundamental de investigación en el campo educativo, en tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje han estado históricamente mediados por el texto escrito como principal vía de acceso y construcción del conocimiento. En este sentido, comprender lo que se lee no se reduce a la decodificación de información, sino que implica un proceso activo de construcción de significado en el que el lector interactúa con los elementos explícitos e implícitos del texto, estableciendo relaciones, inferencias e interpretaciones que le permiten dotar de sentido a la información.

Desde esta perspectiva, la comprensión lectora debe entenderse como una capacidad que se desarrolla progresivamente a lo largo de la vida y que se complejiza en la medida en que los sujetos enfrentan textos y contextos más exigentes. El hecho de que un estudiante logre decodificar no garantiza que pueda aprender a partir de la lectura, ya que ello requiere estructuras cognitivas que le permitan procesar, integrar y resignificar la información. En consecuencia, su fortalecimiento no puede limitarse al área de lenguaje, sino que debe asumirse como una responsabilidad transversal a todas las áreas del currículo, dada su

estrecha relación con los procesos de aprendizaje y su incidencia directa en el rendimiento académico.

Por otra parte, desde la mirada que realiza a Latinoamérica la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) desde el año 2000, viene evaluando la comprensión lectora entre otras competencias a nivel internacional mediante la aplicación de las pruebas PISA y por ello, la OCDE (2008) define esta competencia como: “la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos, para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad” (p.7).

Si bien es cierto, estos autores se consideran referentes significativos por sus aportes en el contexto del estudio, en tanto introducen la idea de la lectura interactiva dentro de la comprensión lectora, en la que el lector no se limita a decodificar significados preexistentes, sino que establece una relación dinámica con el texto, construyendo sentido a partir de su contexto, su experiencia y su dimensión cognitiva y emocional. En este marco, la competencia lectora trasciende la comprensión, al implicar la capacidad de transferir lo comprendido a la realidad y generar transformaciones en el entorno.

Es por ello que, desde el ámbito teórico, esta investigación busca enriquecer la comprensión de la lectura al integrar las TIC como mediadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Más allá de reconocer su presencia creciente en los contextos educativos, se hace necesario comprender cómo estas tecnologías reconfiguran las formas de interacción con el conocimiento y los procesos de construcción de significado en los estudiantes. En este sentido, el estudio se orienta a la construcción de un marco comprensivo que articule la comprensión lectora con la mediación tecnológica desde una perspectiva contextualizada.

Desde el ámbito metodológico, la investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo de paradigma interpretativo con orientación fenomenológica, lo que permite comprender en profundidad las experiencias y percepciones de los docentes frente al uso de las TIC en la enseñanza de la comprensión lectora. Este enfoque posibilita captar la complejidad de las dinámicas educativas y las

transformaciones que emergen en el aula a partir de la incorporación de tecnologías digitales.

Por otra parte, desde la mirada del ámbito pedagógico, el estudio se orienta al análisis de estrategias didácticas que integran las TIC en la enseñanza de la comprensión lectora en la educación básica primaria, con el propósito de aportar elementos que favorezcan prácticas más pertinentes, motivadoras y coherentes con las características de los estudiantes en contextos mediados por lo digital. Por ello, en términos prácticos, la investigación pretende generar un constructo que sirva como referente para el diseño e implementación de estrategias educativas orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora mediante el uso de las TIC.

Dicho constructo podrá ser retomado por instituciones educativas y docentes para cualificar sus prácticas pedagógicas, especialmente en contextos donde convergen dificultades en comprensión lectora y retos asociados a la integración tecnológica. Por ende, la importancia de este proyecto radica en el reconocimiento del papel determinante de la comprensión lectora en la trayectoria educativa de los estudiantes y en su proyección como profesionales, ciudadanos y sujetos activos en la sociedad.

En este sentido, se hace necesario promover acciones que contribuyan al fortalecimiento de esta competencia, dado su impacto directo en los procesos de aprendizaje y en la construcción autónoma del conocimiento. No atender esta problemática implica limitar progresivamente la capacidad de los estudiantes para interpretar, analizar y utilizar la información de manera crítica, especialmente en contextos educativos que demandan mayores niveles de comprensión.

En un escenario en el que las tendencias educativas se orientan hacia modelos de aprendizaje híbridos, autónomos y mediados por tecnologías digitales, el desarrollo de la comprensión lectora se configura como un elemento clave en la calidad de la formación de las nuevas generaciones. En coherencia con lo anterior, esta investigación se articula con los propósitos formativos institucionales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), desde la línea de investigación sobre TIC como mediación didáctica, y contribuye a la generación de

un constructo teórico que fortalece la comprensión de la enseñanza de la lectura en contextos educativos contemporáneos.

SECCIÓN II

MARCO REFERENCIAL

Antecedentes del estudio

Se seleccionaron algunos antecedentes cuyos resultados pueden ser de interés para el presente estudio doctoral, iniciando con investigaciones de carácter internacional que han abordado la enseñanza de la comprensión lectora y su relación con la mediación TIC. Desde una perspectiva fenomenológica, la revisión de estos antecedentes permite aproximarse a las experiencias, percepciones y significados que los docentes construyen en torno a la enseñanza de la lectura en contextos mediados por tecnologías digitales, así como a las formas en que estas inciden en los procesos de comprensión.

En este sentido, los antecedentes no solo cumplen una función descriptiva, sino interpretativa, en tanto posibilitan comprender cómo los sujetos configuran sus prácticas pedagógicas y atribuyen sentido al uso de las TIC en escenarios educativos concretos. Como señala Van Manen (2016), “la fenomenología busca describir y comprender el significado de las experiencias vividas” (p.12), lo que orienta la lectura de los estudios previos hacia la identificación de significados compartidos y divergentes en torno al fenómeno investigado. A partir de esta perspectiva, los antecedentes permiten delimitar el horizonte comprensivo del estudio y aportar elementos para la construcción del constructo teórico que sustenta la presente investigación doctoral.

En relación con este estudio, la investigación doctoral desarrollada por Montesdeoca (2021) *“evaluación de la percepción e implicación del profesorado en la comprensión lectora del alumnado de educación general básica de Ecuador (ECOLEC)”* aporta elementos relevantes al presente trabajo doctoral, en tanto centra su análisis en la percepción e implicación del profesorado en la enseñanza de la comprensión lectora, lo cual resulta coherente con el enfoque fenomenológico adoptado en esta investigación, orientado a comprender los significados que los docentes atribuyen a sus prácticas pedagógicas.

Si bien el estudio se enmarca en una lógica evaluativa apoyada en resultados de pruebas estandarizadas como el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo TERCE, sus hallazgos permiten reconocer la importancia de las prácticas metodológicas docentes en el desarrollo de la comprensión lectora, así como las tensiones entre enfoques tradicionales y propuestas innovadoras en el aula. En este sentido, el aporte de esta investigación al presente estudio radica en que proporciona un referente empírico sobre cómo los docentes configuran sus prácticas de enseñanza de la lectura en contextos reales, lo que permite comprender no solo las estrategias utilizadas, sino también las percepciones que subyacen a dichas prácticas.

Desde una perspectiva fenomenológica, estos elementos resultan fundamentales, ya que posibilitan interpretar las experiencias vividas por los docentes en torno a la enseñanza de la comprensión lectora, especialmente en escenarios donde convergen procesos evaluativos externos y dinámicas pedagógicas internas. De esta manera, el estudio de Montesdeoca (2021) contribuye a fundamentar la necesidad de profundizar en la comprensión de las prácticas docentes más allá de su medición, orientando la construcción del constructo teórico que articula la comprensión lectora con la mediación de las TIC en el contexto de la educación básica primaria.

Seguidamente, Vásquez (2022) en su tesis titulado *“Comprensión lectora: fundamentos teóricos y estrategias de acercamiento al texto”* constituye un aporte relevante al presente trabajo doctoral, en tanto ofrece una revisión sistemática de los fundamentos teóricos que orientan la enseñanza de la comprensión lectora y las estrategias empleadas por los docentes para su desarrollo. A partir de este análisis, el autor concluye que la comprensión lectora no es un proceso espontáneo, sino el resultado de acciones sistemáticas y organizadas que integran dimensiones cognitivas, lingüísticas y psicológicas, así como el desarrollo de la metacognición como eje central del aprendizaje.

El aporte de este estudio al presente trabajo radica en que permite comprender la enseñanza de la comprensión lectora como un proceso complejo que exige intencionalidad pedagógica, coherencia metodológica y articulación con el contexto del estudiante. Desde una perspectiva fenomenológica, estos

planteamientos resultan significativos, ya que orientan la comprensión de cómo los docentes construyen sentido en torno a sus prácticas pedagógicas, particularmente en lo relacionado con la toma de conciencia sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, la insistencia en la relación entre comprensión lectora y contexto aporta un elemento clave para esta investigación, en tanto refuerza la necesidad de interpretar las experiencias docentes situadas, especialmente en escenarios educativos mediados por TIC.

En el contexto nacional, la tesis doctoral desarrollada por Contreras (2021), titulada *“Constructos teóricos sobre la enseñanza del proceso lector en niños y niñas de nueve años de edad de educación primaria a través de las representaciones sociales de los docentes de aula”*, constituye un referente significativo para el presente estudio, en tanto se enmarca en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo y método fenomenológico. La investigación se desarrolló en un escenario escolar específico mediante la participación de docentes y un coordinador, empleando técnicas como entrevistas semiestructuradas y observación, cuyos resultados fueron analizados a partir de procesos de triangulación y categorización, apoyados en la teoría fundamentada.

Entre sus hallazgos, se destaca la configuración de la creatividad como núcleo central en la enseñanza del proceso lector, así como la presencia de elementos periféricos relacionados con la comunicación, el uso de métodos tecnológicos y enfoques eclécticos para favorecer la comprensión lectora. Por lo tanto, el aporte de este estudio al presente trabajo doctoral es especialmente relevante, dado que comparte una orientación metodológica fenomenológica, lo que permite establecer un diálogo directo en términos de comprensión de las experiencias y significados que los docentes atribuyen a sus prácticas pedagógicas.

Asimismo, la incorporación de las representaciones sociales como eje de análisis aporta una perspectiva complementaria para interpretar cómo los docentes configuran sus concepciones sobre la enseñanza de la lectura, aspecto que resulta fundamental para comprender la mediación de las TIC en dichos procesos. En este sentido, la investigación de Contreras (2021) contribuye a sustentar la necesidad de abordar la enseñanza de la comprensión lectora desde una mirada contextualizada,

interpretativa y centrada en el sujeto, fortaleciendo así la construcción del constructo teórico propuesto en el presente estudio.

En este mismo sentido, la tesis doctoral desarrollada por Lindarte (2022), titulada *“Constructos teóricos del pensamiento crítico para las prácticas pedagógicas efectivas en básica primaria”*, constituye un referente significativo para el presente estudio, en tanto evidencia debilidades en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como un limitado desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes, lo que plantea la necesidad de fortalecer prácticas pedagógicas que respondan a las exigencias del contexto educativo actual. La investigación tuvo como propósito describir las prácticas pedagógicas de los docentes, interpretar las concepciones de los actores educativos en torno al pensamiento crítico y, a partir de ello, generar constructos teóricos orientados al desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas.

Metodológicamente, el estudio se enmarca en el enfoque cualitativo, sustentado en el paradigma interpretativo, con un método hermenéutico apoyado en la teoría fundamentada, y contó con la participación de docentes y directivos seleccionados de manera intencional. A partir de este proceso, se construyen aportes teóricos que resaltan la importancia del pensamiento crítico en la formación integral de los estudiantes, entendido como una capacidad para discernir, argumentar, contrastar información y construir juicios fundamentados. El aporte de esta investigación al presente estudio doctoral radica en que permite establecer una relación directa entre el desarrollo del pensamiento crítico y los procesos de comprensión lectora, en tanto ambos implican habilidades de interpretación, análisis y construcción de significado.

Desde una perspectiva fenomenológica, resulta especialmente relevante el énfasis en las concepciones y experiencias de los actores educativos, lo que posibilita comprender cómo los docentes configuran sus prácticas pedagógicas en función de los significados que atribuyen al proceso educativo. En este sentido, la investigación de Lindarte (2022) aporta elementos para comprender la enseñanza de la comprensión lectora como una práctica que trasciende lo técnico y se orienta hacia la formación de sujetos críticos, aspecto fundamental en contextos educativos

mediados por TIC. De esta manera, contribuye a fortalecer la base interpretativa del presente estudio y a sustentar la construcción del constructo teórico propuesto.

Desde la perspectiva investigativa, la tesis doctoral desarrollada por Ochoa (2023), titulada *“La comprensión lectora a partir de los textos digitales informales: Una visión compleja desde la educación multimodal”*, constituye un referente relevante para el presente estudio, en tanto se orienta a generar aproximaciones teóricas sobre el proceso de comprensión lectora a partir del uso de textos digitales informales, entendidos como fenómenos lingüísticos que han transformado las formas de interacción con el lenguaje y la construcción de significado. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, enmarcado en el paradigma interpretativo y sustentado en el método fenomenológico, con la participación de informantes seleccionados intencionalmente, a quienes se les aplicaron entrevistas en profundidad, permitiendo interpretar sus experiencias y percepciones en torno al fenómeno estudiado.

Entre sus principales hallazgos, se evidencia que, aunque existe un reconocimiento generalizado de la importancia de la comprensión lectora en los procesos educativos y en la vida cotidiana, dicho reconocimiento no se traduce de manera coherente en las prácticas pedagógicas, especialmente en lo relacionado con la incorporación de textos digitales informales dentro de modelos educativos multimodales. En este sentido, el estudio propone una construcción teórica que permite comprender la comprensión lectora desde una perspectiva compleja, en consonancia con las transformaciones socioculturales contemporáneas.

El aporte de esta investigación al presente trabajo doctoral resulta altamente significativo, dado que establece una relación directa entre la comprensión lectora y los entornos digitales, aspecto central en el abordaje de la mediación de las TIC. Asimismo, al compartir un enfoque metodológico fenomenológico, permite fortalecer la comprensión de las experiencias y significados que los docentes atribuyen al uso de recursos digitales en la enseñanza de la lectura. De esta manera, la investigación contribuye a fundamentar la necesidad de integrar los textos digitales informales como parte de las prácticas pedagógicas, no solo como recursos complementarios, sino como elementos constitutivos de nuevas formas de comprensión lectora.

De igual forma, la tesis doctoral desarrollada por Parada (2023), titulada *“Aproximación teórica sobre las competencias digitales del docente en los entornos formativos B-Learning en el nivel de educación básica primaria”*, constituye un referente relevante para el presente estudio, en tanto se orienta a generar una aproximación teórica sobre las competencias digitales docentes en contextos de educación básica primaria, específicamente en entornos formativos semipresenciales. La investigación se fundamenta en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y diseño de campo, sustentada en el método fenomenológico como vía para interpretar la realidad educativa y construir teorizaciones a partir de los datos, mediante procedimientos de la teoría fundamentada.

A partir del proceso investigativo, se identifican debilidades significativas en las competencias digitales de los docentes, evidenciadas en la distancia existente entre sus concepciones, representaciones y prácticas pedagógicas reales en el uso de tecnologías. Estos hallazgos permiten comprender que, aunque existe un reconocimiento de la importancia de las TIC en los procesos educativos, su integración efectiva en el aula aún presenta limitaciones que afectan la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El aporte de este estudio al presente trabajo doctoral es particularmente significativo, dado que permite establecer una relación directa entre las competencias digitales docentes y la mediación de las TIC en la enseñanza de la comprensión lectora.

Desde una perspectiva fenomenológica, resulta relevante la comprensión de las experiencias, percepciones y significados que los docentes atribuyen al uso de tecnologías en sus prácticas pedagógicas, lo que posibilita interpretar las condiciones reales en las que se desarrolla la enseñanza mediada por TIC. En este sentido, la investigación de Parada (2023) contribuye a evidenciar que la efectividad de la mediación tecnológica no depende únicamente de la disponibilidad de recursos, sino de las competencias del docente para integrarlos de manera pedagógica, aspecto fundamental para la construcción del constructo teórico resultante del presente estudio.

Siguiendo la revisión de la literatura, se incorpora la tesis doctoral desarrollada por Arrieta (2024), titulada *“Stop Motion como herramienta tecnológica para el fortalecimiento de la comprensión lectora”*, la cual constituye un referente pertinente para el presente estudio, en tanto evidencia las limitaciones de los enfoques tradicionales en la enseñanza de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. Desde esta perspectiva, la investigación propone el uso del Stop Motion como herramienta tecnológica que favorece la creación de entornos de aprendizaje dinámicos y participativos, en los que los estudiantes se involucran activamente mediante la construcción de narrativas visuales.

Metodológicamente, el estudio se enmarca en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, utilizando la entrevista como instrumento aplicado a docentes, lo que permitió comprender sus percepciones en torno al uso de esta herramienta tecnológica en los procesos de enseñanza de la lectura. Los hallazgos evidencian efectos positivos en el fortalecimiento de la comprensión lectora, asociados a una mayor motivación, participación y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

El aporte de esta investigación al presente trabajo doctoral radica en que evidencia el potencial de las TIC como mediadoras en la enseñanza de la comprensión lectora, no solo desde una dimensión instrumental, sino como generadoras de experiencias significativas de aprendizaje. Desde una perspectiva fenomenológica, resulta especialmente relevante la comprensión de las percepciones docentes frente a la incorporación de herramientas tecnológicas, lo que permite interpretar cómo estas transforman las prácticas pedagógicas y los procesos de construcción de significado, lo cual contribuye a sustentar la necesidad de integrar recursos digitales innovadores en el aula, fortaleciendo así la construcción del constructo teórico sobre la enseñanza de la comprensión lectora mediada por TIC en educación básica primaria.

A partir del análisis de los antecedentes revisados, tanto en el ámbito internacional como nacional, se evidencia una convergencia en torno a la comprensión lectora como un proceso complejo, dinámico y situado, que trasciende la decodificación para involucrar dimensiones cognitivas, contextuales, críticas y mediadas tecnológicamente. No obstante, también emergen tensiones

epistemológicas relevantes entre enfoques tradicionales, centrados en la enseñanza instrumental de la lectura, y perspectivas contemporáneas que la conciben como un proceso de construcción de significado en interacción con diversos lenguajes y entornos digitales.

En este marco, si bien los estudios reconocen el papel de las TIC como mediadoras del aprendizaje, se advierte una fragmentación en su abordaje, ya que, por un lado, se enfatiza su potencial innovador y, por otro, se evidencian limitaciones en su integración pedagógica, especialmente asociadas a las competencias docentes y a la coherencia entre discurso y práctica. Asimismo, se identifica un vacío significativo en la comprensión profunda de las experiencias, percepciones y significados que los docentes construyen en torno a la enseñanza de la comprensión lectora en contextos mediados por TIC, particularmente desde enfoques fenomenológicos que permitan interpretar la realidad educativa más allá de su medición o descripción.

En este sentido, los antecedentes analizados ponen de manifiesto la necesidad de transitar de estudios centrados en resultados o estrategias hacia aproximaciones comprensivas que den cuenta de la vivencia pedagógica de los actores educativos. A partir de estas tensiones y vacíos, la presente investigación doctoral se posiciona desde una perspectiva interpretativa-fenomenológica, con el propósito de develar los significados que subyacen a las prácticas docentes en la enseñanza de la comprensión lectora mediada por TIC en la educación básica primaria; cuyo estudio propone la construcción de un constructo teórico que articule dichas dimensiones, aportando no solo a la comprensión del fenómeno, sino también a la resignificación de las prácticas pedagógicas en coherencia con las demandas de los contextos educativos contemporáneos.

Fundamentación diacrónica del estudio

Con el tiempo, la comprensión lectora se ha constituido en una piedra angular del desarrollo educativo, especialmente en la educación primaria, evolucionando en función de las transformaciones sociales y pedagógicas. En sus primeras etapas, la enseñanza de la lectura se centraba fundamentalmente en la decodificación de símbolos y palabras, priorizando la precisión y la fluidez a través de prácticas como la lectura en voz alta. En este sentido, Ferreiro (2002) señala que “la enseñanza

inicial de la lectura estuvo centrada en la correspondencia entre grafías y sonidos, relegando la construcción de significado” (p.45), lo que evidencia una concepción reducida del proceso lector.

Posteriormente, la enseñanza de la lectura experimentó transformaciones significativas, durante el siglo XVII, Juan Amos Comenio propuso métodos didácticos basados en la enseñanza ilustrada, estableciendo relaciones entre lo simple y lo complejo. Más adelante, en el siglo XIX, Johann Heinrich Pestalozzi enfatizó que “la educación debe partir de la experiencia directa y la observación” (citado en estudios pedagógicos clásicos, p.72), proponiendo una formación integral que articula lo intelectual, lo práctico y lo moral. En el siglo XX, métodos como el Orton-Gillingham incorporaron enfoques multisensoriales para atender dificultades específicas como la dislexia, ampliando la comprensión de los procesos de aprendizaje lector.

En el contexto hispanoamericano, se destacan aportes como el método “Rayas”, desarrollado por Rodríguez en 1905, el cual tuvo amplia difusión en diversos contextos educativos. Sin embargo, con el avance de la sociedad y la incorporación de nuevas corrientes pedagógicas, se produjo un cambio sustancial en la concepción de la lectura, pasando de un enfoque centrado en la decodificación a uno orientado a la comprensión y el análisis crítico. En este sentido, Isabel Solé (2012) afirma que “leer no es únicamente descifrar un código, sino construir significado a partir de la interacción entre el texto y el lector” (p.21), lo que marca un giro fundamental en la enseñanza de la lectura.

Así, la comprensión lectora se reconoce hoy como un proceso esencial en la educación primaria, ya que permite a los estudiantes acceder al conocimiento, desarrollar pensamiento crítico y participar activamente en la sociedad. Este proceso implica la integración de diferentes niveles de análisis textual. Como plantea Daniel Cassany (2006), “comprender un texto implica ir más allá de lo literal, estableciendo inferencias y valoraciones críticas” (p.34), lo que evidencia la complejidad del proceso lector. Por consiguiente, la comprensión lectora se configura como un proceso complejo que involucra distintos niveles, entre los que se destacan el literal, el inferencial y el crítico, cada uno con características específicas que contribuyen al desarrollo de habilidades cognitivas superiores.

El nivel literal se refiere a la capacidad del lector para identificar y comprender la información explícita contenida en el texto, constituyéndose en la base sobre la cual se desarrollan los niveles de comprensión más complejos. En un mundo donde la información está por todas partes, tener la habilidad de analizar y entender textos se vuelve crucial para participar de manera activa y crítica en diferentes situaciones sociales y laborales. Sin embargo, la comprensión lectora en toda su transformación educativa se ha convertido en una piedra en los procesos académicos de las instituciones educativas y de los estudiantes, desde que por el año de 1991 se empezó a aplicar en Colombia las pruebas Saber que en su momento se llamaban “Evaluación de la Calidad de la Educación (ECE)” enfocadas en evaluar las áreas de matemáticas, ciencias y lenguaje.

Progresivamente, en 2009 las pruebas ICFES pasaron a llamarse Saber 11 las cuales eran aplicadas solo a los estudiantes de grado 11 de la básica secundaria y se enfocaba en evaluar las habilidades de los estudiantes en las áreas más importantes y se media a través de una cuantificación. Seguidamente, en 2020 se implementaron las pruebas saber para los estudiantes de grado 9° y 11°. Al mismo tiempo en el año 2002 se daba inicio para la evaluación de todos los estudiantes de grado 5° en áreas de matemáticas y lenguaje, fijado por el Ministerio de Educación con el propósito de identificar el estado del desarrollo de competencias y habilidades de los estudiantes para que las instituciones educativas buscaran planes de mejoramiento y con ello, acercarse a los estándares de educación a nivel país.

Fundamentación teórica

En el ámbito educativo contemporáneo, la incorporación de las TIC ha transformado significativamente las formas de enseñar y aprender, especialmente en lo relacionado con la comprensión lectora. Estas tecnologías no solo introducen nuevos formatos y lenguajes, sino que reconfiguran las dinámicas de interacción entre el lector, el texto y el contexto, ampliando las posibilidades de acceso, interpretación y construcción de significado. En este sentido, Coll (2008) afirma que “las TIC no transforman la educación por sí mismas, sino en función de los usos pedagógicos que se hagan de ellas” (p.113), lo que pone de manifiesto la necesidad

de analizar su integración desde una perspectiva didáctica y no únicamente instrumental.

A partir de ello, diversas investigaciones han explorado el potencial de las TIC como mediadoras en los procesos de comprensión lectora, evidenciando su incidencia en la motivación, la interacción y el desarrollo de habilidades cognitivas complejas. Por lo tanto, en el contexto educativo contemporáneo, las estrategias didácticas mediadas por TIC han cobrado especial relevancia, particularmente a partir de escenarios como la pandemia de COVID-19, que evidenciaron la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas tradicionales hacia entornos digitales. Esta situación puso de manifiesto tanto las limitaciones como las posibilidades del uso de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación básica primaria.

En este sentido, Martínez y Martínez (2021) desarrollaron una estrategia didáctica mediada por TIC orientada al fortalecimiento de la comprensión lectora, evidenciando que:

una vez aplicada la estrategia con el uso de las TIC, los estudiantes mejoraron la comprensión lectora con respecto a los resultados realizados en el diagnóstico; es decir, en el nivel literal e inferencial hubo aumento en el desempeño medio de 39% a 53% y 25% a 57% respectivamente; y el nivel crítico mejoró el desempeño alto de 36% a 57% (p.78).

Estos resultados permiten reconocer el potencial de las TIC como herramientas que favorecen el desarrollo de habilidades lectoras en distintos niveles de comprensión. De igual manera, estudios como el de Romero y Melo (2023) evidencian que el uso de recursos digitales, como cuentos animados y contenidos multimedia, contribuye a incrementar la motivación y el involucramiento de los estudiantes, al tiempo que fortalece procesos asociados a la comprensión lectora. En palabras de los autores, "el uso de herramientas digitales logró envolver al estudiante y, además de elevar los niveles motivacionales, influyó en el desarrollo de habilidades relacionadas con procesos de comprensión lectora" (p.64).

No obstante, la incorporación de las TIC en la enseñanza de la lectura requiere una mirada crítica y equilibrada, por lo que Delgado et al. (2018), a partir de un meta-análisis de diversos estudios, concluyen que "la inferioridad de la pantalla,

en lugar de disminuir, como cabría esperar, ha aumentado en los últimos dieciocho años" (p. 5), lo que sugiere que la lectura en formato impreso continúa presentando ventajas en ciertos procesos de comprensión. Este planteamiento evidencia la necesidad de integrar las TIC de manera pedagógicamente intencionada, evitando su uso indiscriminado y favoreciendo su complementariedad con estrategias tradicionales.

En consecuencia, las estrategias didácticas mediadas por TIC no deben entenderse como sustitutas de los enfoques convencionales, sino como elementos que, articulados de manera pertinente, pueden enriquecer los procesos de enseñanza de la comprensión lectora, promoviendo escenarios de aprendizaje más dinámicos, interactivos y acordes con las características de los estudiantes en contextos educativos contemporáneos.

Bases teóricas

Comprensión lectora

La comprensión lectora se ha consolidado como una competencia esencial dentro del proceso educativo, al constituirse en la base sobre la cual se construyen aprendizajes significativos en todas las áreas del conocimiento. Desde esta mirada, Solé (2012) afirma que "leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual se construye significado" (p.21), lo que permite comprender que su enseñanza no puede limitarse a la simple decodificación de palabras, sino que debe involucrar procesos cognitivos complejos orientados a la interpretación, la inferencia y la valoración crítica de la información.

En este contexto, resulta fundamental revisar los fundamentos teóricos que sustentan su enseñanza, los cuales ofrecen una comprensión profunda de los modelos, enfoques y estrategias pedagógicas que orientan la práctica docente y favorecen el desarrollo integral de esta habilidad. Desde esta perspectiva, Cassany (2006) sostiene que "la comprensión lectora implica no solo entender lo que dice el texto, sino también interpretar, valorar y relacionar la información con otros conocimientos" (p.34), lo que evidencia la necesidad de enfoques didácticos que trasciendan lo literal.

Asimismo, en la actualidad, la incorporación de TIC ha transformado significativamente las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, generando nuevas posibilidades para potenciar la comprensión lectora mediante entornos interactivos y recursos digitales. Es por ello, que Coll (2008) señala que “el impacto de las TIC en la educación depende de los usos pedagógicos que se hagan de ellas” (p.113), lo que invita a reflexionar sobre la necesidad de una integración crítica, intencionada y contextualizada en la práctica docente, especialmente en procesos tan complejos como la enseñanza de la lectura.

La comprensión lectora se constituye en una habilidad fundamental en la educación primaria, en tanto permite a los estudiantes interpretar, construir y resignificar el contenido de los textos en función de sus conocimientos previos y del contexto en el que se sitúan. De acuerdo con Solé (1992) plantea que “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual se construye significado” (p.21), lo que evidencia su carácter activo y constructivo; por su parte Smith (1990) sostiene que “la comprensión no es una consecuencia automática de la decodificación, sino un proceso de predicción y confirmación de significados” (p.45), reforzando la idea de que leer implica un ejercicio cognitivo complejo.

La comprensión lectora también debe entenderse como un proceso sociocultural que se configura en la interacción permanente entre el sujeto, el contexto y las prácticas discursivas que circulan en la escuela y fuera de ella. Desde esta mirada, la lectura deja de ser una actividad exclusivamente individual para convertirse en una práctica mediada por experiencias, valores, lenguajes y formas de interpretar la realidad. En este sentido, Freire (2004) afirmaba que “la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra” (p.94), lo que permite comprender que los estudiantes construyen significados a partir de sus experiencias previas y de las dinámicas culturales que atraviesan su vida cotidiana.

Esta perspectiva resulta especialmente relevante en la educación básica primaria, dado que los procesos de comprensión lectora se desarrollan en un momento en el que los estudiantes comienzan a establecer relaciones entre el lenguaje, la realidad y las experiencias escolares. Por ello, comprender un texto no implica únicamente reconocer información explícita, sino atribuir sentido desde la propia experiencia del lector. En consecuencia, la lectura se convierte en una

práctica de interpretación de la realidad y no únicamente en un ejercicio mecánico de recuperación de información.

Desde la psicología cognitiva contemporánea, diversos estudios han demostrado que la comprensión lectora involucra procesos de memoria, atención, inferencia y autorregulación, los cuales interactúan de manera simultánea durante la lectura. En este sentido, Dehaene (2019) sostiene que “el cerebro lector reorganiza múltiples redes neuronales para construir significado a partir de símbolos escritos” (p.131), lo que evidencia la complejidad neurocognitiva implicada en la lectura comprensiva. Este planteamiento permite reconocer que las dificultades en comprensión lectora no pueden explicarse únicamente desde factores lingüísticos, sino también desde variables cognitivas y contextuales que intervienen en el aprendizaje.

De igual manera, la comprensión lectora debe analizarse desde la perspectiva de la metacognición, entendida como la capacidad que tiene el lector para supervisar, regular y evaluar su propio proceso de comprensión. Al respecto, Flavell (1979) plantea que “la metacognición implica el conocimiento y control que el sujeto ejerce sobre sus propios procesos cognitivos” (p.906), lo que resulta fundamental en la formación de lectores autónomos y críticos. En consecuencia, la enseñanza de la lectura requiere promover estrategias que permitan a los estudiantes reflexionar sobre cómo leen, qué comprenden y qué acciones pueden implementar para mejorar su comprensión.

Desde esta perspectiva, la comprensión lectora se desarrolla a través de distintos niveles que permiten una aproximación progresiva al texto. De acuerdo con Cassany (2006), “comprender implica recuperar información explícita, inferir significados implícitos y valorar críticamente el contenido” (p.34), lo que se corresponde con los niveles literal, inferencial y crítico. El nivel literal se orienta al reconocimiento de información explícita; el inferencial implica la construcción de significados no evidentes mediante la integración de conocimientos previos; y el crítico supone una valoración reflexiva del contenido, permitiendo al lector emitir juicios fundamentados sobre la información.

Estos niveles no operan de manera aislada, sino que se articulan en un proceso dinámico que se fortalece a través de la mediación pedagógica. En este sentido, Pearson y Pearson (s.f.), afirman que “la enseñanza de la comprensión debe centrarse en estrategias que permitan al lector monitorear, interpretar y evaluar su propio proceso lector” (p.67), lo que resalta la importancia de una enseñanza intencionada y reflexiva. Asimismo, el desarrollo de la comprensión lectora durante la educación primaria resulta determinante para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento.

Como señala Snow (2002), “la comprensión lectora es el fundamento del aprendizaje académico, ya que permite acceder, procesar y utilizar la información en diversos contextos” (p.15), lo que evidencia su carácter transversal en el currículo escolar y su incidencia en el rendimiento académico. Es así, como desde el enfoque pedagógico, la comprensión lectora se organiza en momentos que orientan la interacción del lector con el texto. En palabras de Solé (1992), “las actividades antes, durante y después de la lectura permiten guiar al lector en la construcción progresiva del significado” (p.89), favoreciendo la activación de conocimientos previos, la regulación del proceso lector y la reflexión crítica posterior.

Antes de la lectura, el objetivo es activar los conocimientos previos del lector, generar expectativas sobre el contenido del texto y establecer un propósito para la lectura. Este momento se vincula directamente con el nivel inferencial, ya que requiere que el lector anticipe información basándose en pistas como el título, ilustraciones o subtítulos. Según Solé (1992), “anticipar el contenido del texto permite al lector prepararse para una lectura más significativa” (p.67). Esta fase fomenta la formulación de hipótesis y preguntas, esenciales para una lectura comprensiva más profunda.

Durante la lectura, el estudiante pone en marcha estrategias para verificar las hipótesis formuladas, identificar ideas principales, hacer inferencias y resolver dudas en tiempo real. Este momento se relaciona estrechamente con los niveles literal e inferencial. A nivel literal, el lector localiza información explícita, tal como fechas, nombres o eventos. A nivel inferencial, el lector debe integrar esta información con sus conocimientos previos para establecer relaciones causales o secuenciales.

Como indica Solé (1992), “la lectura comprensiva implica estar atento a la coherencia del texto y a la necesidad de ajustar la interpretación conforme se avanza en la lectura” (p.72).

Después de la lectura, se promueve la reflexión, la evaluación del contenido leído y la reorganización de la información. Este momento se asocia de manera más directa con el nivel crítico de comprensión, pues implica que el lector valore la validez de los argumentos, contraste opiniones y se forme un juicio propio sobre el texto. Solé (1992), señala que “reflexionar sobre el texto una vez leído permite afianzar su comprensión, integrar nuevos conocimientos y desarrollar la capacidad crítica” (p.80). Estos tres momentos no son independientes entre sí, sino que forman parte de un ciclo continuo de interacción entre lector y texto. Cuando se planifican de forma intencionada en el aula, permiten al estudiante avanzar desde una comprensión básica hasta una interpretación crítica, lo cual es fundamental para su formación como lector competente.

Teorías que sustentan el estudio. Una de las propuestas teóricas y metodológicas que ha tenido mayor impacto en la enseñanza de la comprensión lectora es la planteada por Isabel Solé, para quien la lectura, lejos de ser una actividad pasiva, constituye un proceso interactivo y constructivo. Siguiendo a Solé (2012): afirma que “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual se construye significado” (p.21), lo que implica que la comprensión lectora trasciende la simple decodificación de palabras y se configura como una actividad en la que el lector establece relaciones, realiza inferencias y construye interpretaciones a partir de su experiencia.

Asimismo, Solé (2012) señala que “la comprensión depende tanto de las características del texto como de los conocimientos previos del lector” (p.45), lo que resalta la importancia del contexto y de la experiencia previa en la construcción del significado. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la lectura debe orientarse hacia procesos contextualizados y significativos que, en palabras de la autora, “es necesario enseñar a leer en situaciones que tengan sentido para los alumnos y que les permitan implicarse en la construcción del significado” (p.63), lo que implica que

el docente debe propiciar escenarios de aprendizaje en los que los estudiantes puedan relacionar lo que leen con sus conocimientos, intereses y experiencias.

Esta aproximación favorece no solo la motivación, sino también una comprensión más profunda y duradera, al situar la lectura como una práctica activa y vinculada a la realidad del estudiante. En este marco, Figueroa (2023) plantea lo siguiente:

en el contexto escolar la lectura es uno de los medios fundamentales de recibir o dar información, puesto que la mayoría de las áreas del saber, comúnmente impartidas en instituciones, necesitan hacer uso del simple acto de leer para interpretar un mensaje escrito; su relevancia es indiscutible y aun así, la presentación de esta dentro del aula parece limitarse solo a un uso meramente conductor en el que se prioriza su rol como medio y se tiende a olvidar en cierta medida los diversos usos que esta pueda tener dentro de sí (p.26).

De ahí que Figueroa (2023) planteé que “la enseñanza de la comprensión lectora debe estructurarse en tres momentos fundamentales: antes, durante y después de la lectura, los cuales permiten activar conocimientos previos, formular hipótesis, verificar la comprensión y promover la reflexión sobre el texto” (p.29). En este sentido, dichas estrategias buscan propiciar en los estudiantes procesos como la activación de saberes previos, la elaboración de predicciones frente al contenido, la formulación de preguntas orientadoras, la identificación de vacíos de comprensión, así como la construcción de ideas principales, resúmenes e inferencias que fortalecen el desarrollo del proceso lector en el aula.

Niveles de comprensión lectora y pruebas Saber 3°

La comprensión lectora se configura como una habilidad esencial en la educación básica, en tanto permite a los estudiantes interpretar, analizar y utilizar la información de manera efectiva en diversos contextos de aprendizaje. En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) evalúa esta competencia a través de las Pruebas Saber aplicadas en tercer grado de educación primaria, las cuales buscan medir el nivel de comprensión de textos literarios y no literarios. Sin embargo, el ICFES (2019) establece que “las pruebas buscan evaluar la capacidad de los estudiantes para comprender, interpretar y

reflexionar sobre diferentes tipos de textos en contextos específicos” (p.18), lo que evidencia su importancia en el seguimiento del desarrollo lector en los primeros años de escolaridad.

Como se ha planteado previamente, la comprensión lectora trasciende la decodificación de palabras y se orienta hacia la construcción de significado. En palabras de Solé (1992), “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual se construye significado” (p.21), lo que implica que el estudiante no solo reconoce información, sino que la interpreta, la relaciona y la resignifica a partir de sus conocimientos previos. En coherencia con esta perspectiva, Snow (2002) afirma que “la comprensión lectora implica la capacidad de extraer y construir significado a partir de la interacción con el texto” (p.11), reforzando la necesidad de promover procesos cognitivos complejos en la enseñanza de la lectura.

No obstante, las discusiones contemporáneas han ampliado la comprensión de este proceso, incorporando enfoques que lo conciben como una práctica situada y multimodal. En este sentido, OCDE (2021) señala que “la competencia lectora implica comprender, utilizar, evaluar, reflexionar y comprometerse con los textos para alcanzar objetivos personales y participar activamente en la sociedad” (p.28), lo que introduce una visión más integral que articula habilidades cognitivas, sociales y críticas. Este planteamiento resulta especialmente pertinente en contextos como el colombiano, donde las Pruebas Saber buscan no solo medir habilidades básicas, sino también capacidades de análisis y reflexión.

En este marco, las Pruebas Saber 3° incorporan ítems orientados a evaluar distintos niveles de comprensión, tales como la identificación de información explícita, la inferencia de significados a partir del contexto, la conexión de ideas dentro del texto y la reflexión sobre la intención comunicativa del autor. Desde una perspectiva actual, estos niveles no deben entenderse como categorías aisladas, sino como procesos interdependientes que configuran la competencia lectora. Al respecto, Hall (2020) sostiene que “los procesos de comprensión lectora en los primeros grados implican una integración dinámica entre decodificación, inferencia y pensamiento crítico” (p.67), lo que reafirma la necesidad de abordarlos de manera articulada en la práctica pedagógica.

Asimismo, estudios recientes en el contexto latinoamericano han evidenciado que las dificultades en comprensión lectora en los primeros años de escolaridad no solo están asociadas a aspectos lingüísticos, sino también a factores pedagógicos y contextuales. En este sentido, Tedesco (2022) plantea que “los bajos niveles de comprensión lectora en educación primaria responden, en gran medida, a prácticas de enseñanza centradas en la reproducción de información más que en su interpretación” (p.103), lo que pone en evidencia la necesidad de transformar las estrategias didácticas utilizadas en el aula.

En relación con las Pruebas Saber, investigaciones recientes han destacado que los resultados obtenidos por los estudiantes reflejan no solo su nivel de competencia lectora, sino también las condiciones de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas. En este sentido, Vasco (2021) afirma que “la evaluación estandarizada debe entenderse como un indicador de procesos educativos más amplios, no como un fin en sí mismo” (p.54), lo que invita a interpretar los resultados de estas pruebas desde una perspectiva crítica y contextualizada.

En consecuencia, el fortalecimiento de la comprensión lectora en la educación primaria requiere la implementación de estrategias pedagógicas que promuevan la participación activa del estudiante en la construcción del significado. Por ello, en diferentes investigaciones destacan que el uso de preguntas inferenciales, la lectura guiada y la integración de recursos multimodales favorecen el desarrollo de habilidades lectoras más complejas. Desde esta perspectiva, Wray (2022) señala que “las prácticas de enseñanza efectivas en lectura deben centrarse en la interacción, el diálogo y la reflexión crítica sobre los textos” (p.89), lo que refuerza la necesidad de un enfoque pedagógico activo y significativo.

En el contexto colombiano, las Pruebas Saber 3° han adquirido un papel relevante como mecanismo de seguimiento de los procesos de aprendizaje en los primeros años de escolaridad. No obstante, su análisis debe trascender la mirada reducida de la evaluación estandarizada para comprenderse como una aproximación a las dinámicas reales de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las instituciones educativas. En este sentido, los resultados obtenidos por los estudiantes no solo reflejan desempeños individuales, sino también las condiciones pedagógicas, sociales y culturales que intervienen en el proceso formativo.

Desde esta perspectiva, la comprensión lectora evaluada en las pruebas externas no puede desvincularse de las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes en el aula. La manera como se orienta la lectura, las estrategias utilizadas y las oportunidades de interacción con los textos inciden directamente en el desarrollo de las competencias evaluadas. Por ello, interpretar los resultados de las Pruebas Saber implica reconocer que detrás de cada desempeño existen trayectorias educativas, formas de mediación y contextos particulares que condicionan el aprendizaje.

Asimismo, las discusiones recientes sobre evaluación educativa han puesto en evidencia la necesidad de equilibrar la medición de competencias con procesos formativos más amplios que permitan comprender la experiencia del estudiante frente a la lectura. En este sentido, Ravela (2021) sostiene que “las evaluaciones estandarizadas deben entenderse como una oportunidad para reflexionar sobre los procesos educativos y no únicamente como mecanismos de clasificación” (p.88). Este planteamiento resulta pertinente en contextos escolares donde la presión por los resultados puede conducir a prácticas centradas exclusivamente en la preparación para la prueba, dejando de lado la formación integral del lector.

Desde esta mirada, el análisis de los niveles de comprensión lectora en relación con las Pruebas Saber 3° permite comprender que la evaluación de esta competencia no puede desvincularse de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el aula. Más allá de medir resultados, se hace necesario interpretar cómo los estudiantes construyen significado y qué factores inciden en dicho proceso, lo que resulta coherente con enfoques investigativos que buscan comprender la realidad educativa desde la experiencia de los actores. De esta manera, la comprensión lectora se consolida no solo como un objeto de evaluación, sino como un proceso formativo que requiere ser abordado desde una perspectiva integral, crítica y contextualizada.

La comprensión lectora y el uso TIC

La masificación de los recursos digitales, el auge de las aulas híbridas y la expansión de la educación en línea han reconfigurado los modos en que los estudiantes se aproximan a los textos y construyen significado. En este escenario, emergen marcos explicativos que permiten comprender el aprendizaje en entornos

no lineales, tales como el conectivismo y la teoría de la flexibilidad cognitiva. Desde esta perspectiva, Siemens (2005) plantea que “el aprendizaje puede residir fuera del individuo, en redes y conexiones que facilitan la adquisición de conocimiento” (p.5), lo que sugiere que la comprensión no se limita a procesos internos, sino que se distribuye en sistemas de información y comunidades de práctica.

En consonancia, Spiro (1988) afirma que “el conocimiento en dominios complejos debe presentarse desde múltiples perspectivas para favorecer una comprensión flexible” (p.376), principio especialmente pertinente en contextos hipermediales donde los textos se organizan de forma no secuencial y multimodal. Por ello, en el campo educativo, esta transformación se expresa en la manera en que los estudiantes interactúan con los textos digitales; la lectura ya no se circunscribe a formatos lineales, sino que implica navegar, seleccionar, integrar y evaluar información proveniente de diversas fuentes.

En este sentido, Area (2020) sostiene que “la cultura digital ha modificado las prácticas de lectura, pasando de una lógica lineal a una lógica hipertextual y multimodal” (p.57), lo que demanda nuevas competencias lectoras asociadas a la interpretación crítica y a la gestión de la información. A su vez, UNESCO (2021) advierte que “la alfabetización en entornos digitales implica no solo acceder a la información, sino evaluarla críticamente y utilizarla de manera significativa” (p.34), reforzando la necesidad de integrar las TIC desde una perspectiva pedagógica. En este contexto, las TIC han ampliado las posibilidades para la enseñanza de la comprensión lectora en educación primaria al incorporar elementos como la interactividad, la multimodalidad y la personalización del aprendizaje.

La incorporación de las TIC en los procesos de lectura también ha modificado las formas en que los estudiantes construyen atención y profundidad comprensiva; en los entornos digitales, la lectura suele desarrollarse de manera fragmentada, hipertextual y simultánea, lo que exige nuevas formas de procesamiento cognitivo. El lector digital no solo interpreta textos, sino que debe seleccionar información, discriminar fuentes, navegar entre múltiples estímulos y mantener la coherencia del significado en medio de la sobrecarga informativa.

En este sentido, Carr (2020) advierte que “la exposición constante a entornos digitales puede debilitar la capacidad de concentración profunda necesaria para la lectura reflexiva” (p.143), lo que plantea importantes desafíos para la escuela contemporánea. Sin embargo, esta realidad no debe asumirse desde una visión negativa de la tecnología, sino como una transformación de las formas culturales de acceder al conocimiento. En consecuencia, el desafío pedagógico consiste en enseñar a los estudiantes a leer críticamente en entornos digitales y no únicamente a consumir información de manera rápida e irreflexiva.

Desde esta perspectiva, la comprensión lectora mediada por TIC exige fortalecer habilidades relacionadas con la selección crítica de información, la interpretación multimodal y la autorregulación cognitiva. Esto implica que el docente ya no puede limitarse a orientar procesos de lectura tradicional, sino que debe acompañar a los estudiantes en la construcción de criterios para interpretar la información digital. De esta manera, la alfabetización contemporánea deja de centrarse únicamente en el texto escrito para incorporar nuevas formas de comprensión asociadas a la cultura digital.

La interactividad permite que el estudiante participe activamente en la construcción del significado mediante acciones como subrayar, anotar o acceder a definiciones en tiempo real. Bajo este esquema, Cermeño y Contreras (2016) afirman que “la interactividad es una cualidad intrínseca de los medios digitales que favorece la participación activa del usuario en el proceso comunicativo” (p.9), lo que se traduce en un mayor involucramiento cognitivo durante la lectura. Por su parte, la multimodalidad enriquece la experiencia lectora al integrar texto, imagen, audio y video, favoreciendo distintos canales de procesamiento de la información.

Desde la teoría del aprendizaje multimedia, Mayer (2009) señala que “las personas aprenden mejor a partir de palabras e imágenes que de palabras solas” (p.223), lo que explica por qué los entornos digitales pueden potenciar la comprensión cuando son diseñados pedagógicamente. En línea con desarrollos más recientes, tomando como argumento la perspectiva de Selwyn (2022) advierte que “el valor educativo de las tecnologías depende de su integración en prácticas pedagógicas significativas” (p.88), lo que evita reducir las TIC a simples herramientas instrumentales.

La personalización del aprendizaje constituye otro de los aportes relevantes de las TIC, en tanto permite adaptar los contenidos y actividades a las características, ritmos y necesidades de los estudiantes. En este sentido, Roschelle et al., (2016) sostienen que “la tecnología facilita experiencias de aprendizaje adaptativas que responden al progreso y desempeño de cada estudiante” (p.214), lo que contribuye a una enseñanza más inclusiva y centrada en el sujeto. Este enfoque resulta especialmente pertinente en la educación primaria, donde las diferencias en los procesos de aprendizaje requieren estrategias diferenciadas para fortalecer la comprensión lectora.

No obstante, la incorporación de las TIC en la enseñanza de la lectura también plantea desafíos que deben ser considerados desde una perspectiva crítica. La sobrecarga cognitiva, la fragmentación de la información y la distracción digital pueden afectar negativamente los procesos de comprensión si no se gestionan adecuadamente. Por ello, a título personal, Salmerón et al. (2018) concluyen que “la lectura en entornos digitales puede generar dificultades en la comprensión profunda debido a la navegación fragmentada y la multitarea” (p.6), lo que evidencia la necesidad de desarrollar habilidades metacognitivas y estrategias de regulación del proceso lector.

En esta misma línea, diversos estudios han enfatizado que la comprensión lectora en entornos digitales exige competencias adicionales relacionadas con la evaluación crítica de la información y la autorregulación del aprendizaje. En palabras de Delgado et al. (2018), “los lectores en pantalla tienden a obtener niveles más bajos de comprensión cuando no aplican estrategias de lectura profunda” (p.3), lo que refuerza la importancia de la mediación docente en el uso de las TIC. Por lo tanto, desde una perspectiva pedagógica, lo anterior implica que el uso de tecnologías en la enseñanza de la comprensión lectora debe estar orientado por criterios didácticos claros que favorezcan la construcción de significado, el pensamiento crítico y la interacción con los textos.

En este sentido, Coll (2008) señala que “las TIC transforman la educación en la medida en que se integran en prácticas pedagógicas que promueven la actividad cognitiva del estudiante” (p.115), lo que sitúa al docente como mediador clave en

este proceso. Paralelamente, la relación entre comprensión lectora y TIC no puede entenderse únicamente desde una lógica instrumental, sino como un proceso complejo que articula dimensiones cognitivas, tecnológicas y pedagógicas. La integración de recursos digitales en el aula debe orientarse a potenciar la lectura como una práctica activa, crítica y contextualizada, en la que el estudiante no solo accede a la información, sino que la interpreta, la evalúa y la transforma en conocimiento significativo.

Esta perspectiva resulta coherente con la necesidad de formar lectores competentes en un entorno caracterizado por la sobreabundancia de información y la diversidad de formatos textuales, lo que plantea nuevos desafíos y oportunidades para la educación contemporánea, ya que, los estudiantes en la actualidad se rigen solamente al uso de las TIC para todos los procesos académicos, en donde la mayoría solo sabe colocar palabras claves en un buscador en la web y con el resultado copiar y pegar para reflejar cumplimiento, dejando de lado la importancia de leer, comprender, analizar e interpretar textos de acuerdo a los niveles de lectura.

Estrategias mediadas por TIC para la lectura

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han consolidado como un componente estructural en los sistemas educativos contemporáneos, no solo como herramientas de acceso a la información, sino como mediadoras de procesos de enseñanza y aprendizaje. Su incorporación progresiva en el ámbito escolar ha generado la necesidad de replantear las prácticas pedagógicas tradicionales, especialmente en lo relacionado con la enseñanza de la comprensión lectora. En este sentido, Almenara (2020) afirma que “la incorporación de las TIC en la educación no implica únicamente el uso de herramientas tecnológicas, sino la transformación de los procesos didácticos que las sustentan” (p.41), lo que evidencia que su valor no radica en la tecnología en sí misma, sino en su integración pedagógica.

Desde esta perspectiva, las TIC no pueden ser concebidas como estrategias didácticas en sí mismas, sino como recursos que adquieren sentido en función de las metodologías que orientan su uso. Tal como lo señala Coll (2008), “el potencial

educativo de las tecnologías depende de los usos pedagógicos que se hagan de ellas” (p.113), lo que implica que su efectividad está directamente relacionada con la intencionalidad didáctica del docente. En consecuencia, la didáctica se configura como el eje organizador que permite articular las TIC con los objetivos de aprendizaje, favoreciendo procesos de comprensión más profundos y significativos.

En el caso específico de la comprensión lectora, las estrategias mediadas por TIC han demostrado su capacidad para dinamizar la interacción entre el lector y el texto, promoviendo procesos de construcción de significado más activos. Por ejemplo, el uso de plataformas digitales que incorporan herramientas de anotación, subrayado y retroalimentación inmediata favorece el desarrollo de habilidades meta-cognitivas, en tanto permite al estudiante monitorear su propio proceso lector. Concretamente en este sentido, Wray (2022) sostiene que “las estrategias que promueven la reflexión sobre el proceso lector son fundamentales para el desarrollo de la comprensión” (p.92), lo que puede potenciarse mediante entornos digitales interactivos.

Asimismo, las estrategias basadas en recursos multimodales, como videos, infografías, narrativas digitales y textos enriquecidos, permiten abordar la lectura desde múltiples lenguajes, favoreciendo la comprensión en estudiantes con diversos estilos de aprendizaje. Al respecto, Kress (2010) plantea que “el significado se construye a través de la interacción de múltiples modos de representación” (p.79), lo que resulta especialmente relevante en entornos digitales donde el texto escrito se combina con imágenes, sonidos y elementos interactivos. Esta multimodalidad no solo enriquece la experiencia lectora, sino que facilita la comprensión de contenidos complejos al diversificar las formas de acceso a la información.

Por otra parte, el uso de entornos virtuales de aprendizaje y plataformas educativas permite implementar estrategias de lectura colaborativa, en las que los estudiantes interactúan entre sí para discutir, interpretar y construir significados de manera conjunta. En este sentido, Jenkins (2020) señala que “el aprendizaje en entornos digitales se potencia cuando los sujetos participan activamente en comunidades de intercambio y construcción de conocimiento” (p.67), lo que refuerza la importancia de promover dinámicas colaborativas en la enseñanza de la lectura.

No obstante, la implementación de estrategias mediadas por TIC también exige reconocer los desafíos asociados a su uso. La disponibilidad de recursos digitales no garantiza por sí misma la mejora en los procesos de comprensión lectora; por el contrario, su uso inadecuado puede generar dispersión, superficialidad en la lectura y dificultades en la comprensión profunda. Desde los primeros momentos, Selwyn (2022) advierte que “la tecnología en educación no es inherentemente transformadora, y sus efectos dependen de cómo se integre en las prácticas pedagógicas” (p.91), lo que resalta la necesidad de una mediación docente crítica y reflexiva.

No obstante, las estrategias mediadas por TIC para la lectura deben orientarse hacia la promoción de procesos cognitivos complejos, tales como la inferencia, la interpretación y la evaluación crítica de la información. Esto implica diseñar actividades que no solo involucren el uso de herramientas digitales, sino que fomenten la interacción significativa con los textos, la reflexión sobre el contenido y la construcción de conocimiento. En este marco, el docente asume un papel fundamental como mediador, en tanto es quien orienta, selecciona y contextualiza el uso de las TIC en función de los objetivos de aprendizaje.

En este contexto, las estrategias mediadas por TIC adquieren sentido cuando logran integrar lo tecnológico con experiencias auténticas de aprendizaje. No se trata únicamente de utilizar plataformas digitales o recursos multimedia, sino de construir situaciones pedagógicas que permitan al estudiante interactuar de manera significativa con los textos. La tecnología, en este sentido, debe funcionar como puente para el desarrollo del pensamiento y no como sustitución mecánica de prácticas tradicionales.

Asimismo, las estrategias digitales orientadas a la comprensión lectora deben favorecer procesos de diálogo, exploración y construcción colectiva de significado. Cuando los estudiantes participan en actividades colaborativas, producen interpretaciones compartidas y argumentan sus puntos de vista frente a los textos, la lectura deja de ser una actividad individual para convertirse en una experiencia social de aprendizaje. Esta dimensión colaborativa adquiere especial relevancia en entornos digitales, donde la interacción puede ampliarse mediante herramientas de comunicación, foros y plataformas educativas.

De igual manera, el diseño de estrategias mediadas por TIC exige reconocer las diferencias existentes entre los estudiantes en relación con sus ritmos de aprendizaje, intereses y formas de interacción con la información. Por ello, la tecnología puede convertirse en una oportunidad para flexibilizar la enseñanza y ofrecer experiencias más inclusivas. Sin embargo, esto requiere planificación pedagógica, reflexión didáctica y una mediación docente consciente que permita orientar el uso de los recursos hacia la construcción de aprendizajes significativos.

Desde una perspectiva más amplia, la integración de las TIC en la enseñanza de la comprensión lectora debe entenderse como un proceso que articula dimensiones tecnológicas, pedagógicas y cognitivas. No se trata de sustituir las prácticas tradicionales, sino de enriquecerlas mediante el uso de recursos que permitan responder a las demandas de los contextos educativos contemporáneos. De esta manera, las TIC se convierten en un medio para potenciar la lectura como una práctica activa, crítica y contextualizada, en la que el estudiante no solo accede a la información, sino que la transforma en conocimiento significativo.

Relación entre el uso TIC y la comprensión lectora como objeto de estudio

La relación entre el uso de las TIC y la comprensión lectora se ha consolidado como un campo emergente de investigación que, si bien ha cobrado relevancia en los últimos años, aún presenta importantes desafíos en términos de sistematización teórica y evidencia empírica. Esta situación responde, en gran medida, al carácter relativamente reciente de la incorporación masiva de las TIC en los contextos educativos, así como a la diversidad de escenarios en los que se desarrollan las investigaciones, lo que dificulta la construcción de generalizaciones amplias.

En este sentido, Selwyn (2022) advierte que “la investigación sobre tecnología educativa continúa mostrando resultados diversos y, en ocasiones, contradictorios, debido a la complejidad de los contextos en los que se implementa” (p.102), lo que pone de manifiesto la necesidad de abordajes más comprensivos e interpretativos. En esta línea, estudios como el desarrollado por Neva (2021), basado en el análisis de múltiples investigaciones sobre la relación entre el texto digital y la comprensión lectora en educación primaria, evidencian la existencia de resultados heterogéneos. Por un lado, se identifican beneficios asociados al

incremento de la motivación y a la promoción del aprendizaje colaborativo; por otro, se reportan hallazgos divergentes en relación con el impacto de los textos digitales en los niveles de comprensión lectora.

Esta diversidad de resultados confirma que la relación entre TIC y comprensión lectora no puede entenderse de manera lineal ni determinista, sino que debe analizarse en función de variables pedagógicas, contextuales y metodológicas. Desde una perspectiva contemporánea, esta problemática ha llevado a replantear los conceptos tradicionales de alfabetización, incorporando nociones como la alfabetización digital y la lectura multimodal. En este sentido, UNESCO (2021) señala que “la alfabetización en la era digital implica habilidades para acceder, comprender, evaluar y crear información en múltiples formatos” (p.36), lo que amplía el concepto de comprensión lectora hacia dimensiones más complejas que trascienden el texto escrito convencional.

En consecuencia, uno de los principales retos en este campo consiste en comprender que el uso de las TIC no garantiza, por sí mismo, el fortalecimiento de la comprensión lectora. Tal como lo plantea Coll (2008), “las tecnologías no mejoran automáticamente los procesos de aprendizaje; su impacto depende de cómo se integren en las prácticas pedagógicas” (p.113), lo que refuerza la idea de que la mediación docente y el diseño didáctico son factores determinantes. Desde esta perspectiva, el texto digital no debe ser entendido como una simple transposición del formato impreso, sino como un recurso que, para ser significativo, debe incorporar elementos propios del entorno digital, como la hipertextualidad, la interactividad y la multimodalidad.

En este sentido, Cassany (2012) afirma que “leer en la red implica nuevas formas de comprensión que incluyen la navegación, la selección y la evaluación crítica de la información” (p.78), lo que evidencia que la lectura digital exige competencias adicionales que no siempre se desarrollan en los enfoques tradicionales de enseñanza. De allí que la digitalización de los procesos educativos no pueda reducirse a la simple sustitución del libro por la pantalla, sino que debe implicar una transformación en las estrategias pedagógicas orientadas a la formación de lectores críticos y autónomos.

Por otra parte, la incorporación de las TIC en la enseñanza de la comprensión lectora plantea la necesidad de diseñar estrategias que favorezcan el pensamiento inferencial y crítico a partir de entornos digitales. En este sentido, Coiro (2020) sostiene que “la comprensión en entornos digitales requiere habilidades de autorregulación y pensamiento crítico que permitan al lector integrar información proveniente de múltiples fuentes” (p.115), lo que refuerza la importancia de una enseñanza intencionada que oriente a los estudiantes en el uso estratégico de estos recursos.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que la relación entre TIC y comprensión lectora se configura como un objeto de estudio complejo, en el que convergen dimensiones tecnológicas, cognitivas y pedagógicas. Esta complejidad exige superar enfoques reduccionistas que asumen la tecnología como un factor determinante del aprendizaje, para avanzar hacia perspectivas que reconozcan el papel de los sujetos, sus experiencias y los contextos en los que se desarrollan los procesos educativos. En este sentido, el análisis de esta relación no solo implica evaluar resultados, sino comprender cómo los actores educativos construyen significado en entornos mediados por tecnologías.

Desde una perspectiva fenomenológica, la relación entre TIC y comprensión lectora no puede analizarse únicamente desde los resultados obtenidos en pruebas o indicadores de desempeño, sino desde las experiencias que los sujetos construyen en su interacción cotidiana con la tecnología y la lectura. Esto implica reconocer que los significados atribuidos a las TIC dependen de las vivencias, percepciones y prácticas de los actores educativos, especialmente de los docentes que median estos procesos en el aula.

En consecuencia, la tecnología no constituye un elemento neutral dentro de la experiencia educativa, ya que transforma las dinámicas de interacción, las formas de acceso al conocimiento y las maneras en que los estudiantes se aproximan a los textos. La lectura digital modifica no solo los formatos, sino también las experiencias subjetivas asociadas a la comprensión, generando nuevas formas de relación con la información y con el aprendizaje mismo.

Bajo esta mirada, comprender la relación entre TIC y comprensión lectora implica analizar cómo los docentes resignifican sus prácticas pedagógicas frente a las transformaciones digitales contemporáneas. Más que centrarse en el dominio técnico de herramientas, el verdadero desafío consiste en comprender cómo estas tecnologías pueden integrarse de manera coherente en experiencias pedagógicas orientadas a la construcción de significado y al fortalecimiento del pensamiento crítico.

Por último, la presente investigación se inscribe en esta línea de análisis, al buscar comprender la enseñanza de la comprensión lectora mediada por TIC desde una perspectiva interpretativa, que permita develar los significados que los docentes atribuyen a sus prácticas pedagógicas. Este enfoque resulta pertinente en un contexto en el que las transformaciones tecnológicas exigen repensar los procesos educativos, no solo en términos de innovación, sino de pertinencia y sentido. De esta manera, el estudio no se limita a establecer relaciones causales entre variables, sino que propone una comprensión profunda del fenómeno, orientada a la construcción de un constructo teórico que articule la comprensión lectora y la mediación tecnológica en la educación básica primaria.

Las perspectivas teóricas abordadas a lo largo de esta investigación permitieron comprender la enseñanza de la comprensión lectora mediada por las TIC como un fenómeno complejo, dinámico y en permanente transformación, en el que convergen dimensiones cognitivas, pedagógicas, tecnológicas y contextuales. Desde esta mirada, la comprensión lectora dejó de asumirse únicamente como una habilidad asociada a la decodificación de textos, para comprenderse como un proceso de construcción de significado mediado por las experiencias, las interacciones y las prácticas educativas que se desarrollan en el aula. Asimismo, la incorporación de las TIC evidenció que su impacto en los procesos de enseñanza no depende exclusivamente de la disponibilidad de recursos tecnológicos, sino de las formas en que estos son articulados pedagógicamente por el docente en función del aprendizaje.

En este sentido, los referentes teóricos desarrollados permitieron reconocer que la enseñanza de la comprensión lectora mediada por TIC exige nuevas formas de mediación pedagógica, donde el docente asume un rol reflexivo y transformador

frente a las dinámicas contemporáneas del conocimiento. De igual forma, las perspectivas abordadas posibilitaron interpretar la lectura como una experiencia situada, influenciada por factores emocionales, culturales y sociales que configuran las maneras en que los estudiantes interactúan con los textos y construyen sentido. En consecuencia, este entramado teórico constituye el soporte conceptual que orienta la comprensión fenomenológica del estudio y sustenta la aproximación metodológica desarrollada en la presente investigación.

Bases legales

El marco legal que sustenta la presente investigación doctoral se fundamenta en un conjunto de disposiciones constitucionales, leyes, decretos y políticas públicas colombianas orientadas al fortalecimiento del derecho a la educación y a la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas normativas constituyen el soporte jurídico que legitima la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas en función de las dinámicas contemporáneas del conocimiento y de las exigencias formativas de la educación básica primaria.

En este sentido, la Constitución Política de Colombia (Corte Suprema de Justicia, 2015) establece en los artículos 44 y 67 que la educación constituye un derecho fundamental de los niños y una responsabilidad compartida entre el Estado, la sociedad y la familia. Asimismo, reconoce la educación como un proceso orientado al acceso al conocimiento, a la formación integral y al desarrollo de capacidades intelectuales, culturales y sociales. Desde esta perspectiva, la comprensión lectora adquiere una relevancia fundamental, en tanto representa una condición necesaria para la apropiación del conocimiento y para la participación activa de los estudiantes en la vida académica y social.

De igual manera, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) establece los principios que orientan la educación colombiana y resalta la importancia del desarrollo de habilidades comunicativas en la educación básica primaria. Particularmente, el artículo 20 señala entre los objetivos generales de la educación básica el fortalecimiento de las capacidades de interpretación, comprensión y expresión, mientras que el artículo 21 enfatiza la necesidad de desarrollar competencias relacionadas con la lectura y la escritura como fundamentos

esenciales del aprendizaje escolar. Estas disposiciones evidencian que la comprensión lectora no constituye únicamente un componente del área de lenguaje, sino una competencia transversal que atraviesa todos los procesos formativos.

Asimismo, el artículo 77 de la mencionada ley plantea que los establecimientos educativos deben promover el uso de tecnologías y recursos modernos que favorezcan los procesos educativos. Esta disposición adquiere especial relevancia en el contexto actual, donde las TIC han transformado las dinámicas de acceso, circulación y construcción del conocimiento. En consecuencia, la integración de herramientas tecnológicas en la enseñanza de la comprensión lectora no debe entenderse únicamente como un proceso técnico, sino como una estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento de experiencias de aprendizaje más significativas e interactivas.

En coherencia con estas disposiciones, la Ley 1450 de 2011, mediante el Plan Nacional de Desarrollo 2010–2014, impulsó estrategias dirigidas al fortalecimiento de la conectividad y la apropiación de las TIC en el ámbito educativo. A través del programa “Conexión Total”, se buscó ampliar el acceso a recursos tecnológicos y contenidos digitales en las instituciones educativas del país, con el propósito de mejorar la calidad y pertinencia de los procesos de enseñanza. Esta política representó un avance importante en la democratización del acceso a herramientas digitales, especialmente en contextos escolares donde históricamente habían existido limitaciones tecnológicas y brechas de acceso al conocimiento.

Por otra parte, el Decreto 1295 de 2010 y las políticas derivadas de los procesos de innovación educativa en Colombia promovieron la integración pedagógica de las TIC mediante estrategias relacionadas con la formación docente, el desarrollo de contenidos digitales y la implementación de ambientes virtuales de aprendizaje. Estas orientaciones reflejan el reconocimiento institucional de la tecnología como mediadora de procesos formativos y no únicamente como recurso complementario dentro del aula.

En este mismo horizonte, el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) se consolidó como una estrategia orientada al fortalecimiento de las competencias lectoras y escritoras de los estudiantes colombianos. Este plan reconoce que la

lectura constituye un proceso esencial para el aprendizaje y para la participación crítica en la sociedad, destacando además la necesidad de incorporar recursos digitales y nuevas formas de interacción con los textos. Desde esta perspectiva, las TIC son concebidas como herramientas que amplían las posibilidades de acceso a la lectura y favorecen escenarios más dinámicos para la construcción de significado.

De igual manera, el Documento CONPES 3988 (2020), correspondiente a la Política Nacional para la Transformación Digital e Inteligencia Artificial, enfatiza la necesidad de fortalecer las competencias digitales de docentes y estudiantes como condición para responder a las demandas educativas contemporáneas. Esta política resalta la importancia de generar procesos de innovación pedagógica que permitan integrar las TIC de manera efectiva en los contextos escolares, promoviendo ambientes de aprendizaje flexibles, colaborativos y centrados en el estudiante.

A su vez, la Directiva 05 de 2020 emitida por el Ministerio de Educación Nacional, en el marco de la emergencia sanitaria ocasionada por la pandemia de COVID-19, evidenció la necesidad de replantear las formas tradicionales de enseñanza mediante la implementación de estrategias pedagógicas apoyadas en recursos digitales. Este escenario puso de manifiesto no solo la importancia de las TIC para garantizar la continuidad educativa, sino también las limitaciones existentes en relación con la formación docente, la conectividad y la apropiación pedagógica de la tecnología en muchos contextos escolares del país.

En conjunto, estas disposiciones legales y políticas públicas permiten comprender que la enseñanza de la comprensión lectora mediada por TIC no responde únicamente a una iniciativa institucional aislada, sino a una necesidad educativa respaldada por el marco normativo colombiano. Asimismo, evidencian que el fortalecimiento de la comprensión lectora y la integración de las TIC constituyen desafíos prioritarios para el sistema educativo contemporáneo, especialmente en escenarios donde se requiere avanzar hacia prácticas pedagógicas más inclusivas, reflexivas y contextualizadas. Desde esta perspectiva, el presente estudio encuentra sustento legal en una normativa que reconoce la educación, la lectura y la tecnología como elementos fundamentales para la formación integral de los estudiantes y para la transformación de las prácticas educativas en la educación básica primaria.

SECCIÓN III

MARCO METODOLÓGICO

Naturaleza del estudio

El presente trabajo de disertación doctoral titulado “*Enseñanza de la comprensión lectora mediada por las TIC*” se enmarca en un diseño metodológico que orienta de manera sistemática y coherente el desarrollo de la investigación, en correspondencia con el problema planteado y los objetivos propuestos. En este sentido, la naturaleza del estudio responde a la necesidad de comprender un fenómeno educativo complejo, situado en contextos reales de enseñanza, donde convergen factores pedagógicos, tecnológicos y cognitivos que inciden en la práctica docente y en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Así, la metodología no se concibe únicamente como un conjunto de procedimientos técnicos, sino como una estructura lógica que permite interpretar la realidad desde una perspectiva rigurosa, articulando los fundamentos epistemológicos con las decisiones operativas del proceso investigativo.

En coherencia con lo anterior, este capítulo describe de manera organizada los elementos que sustentan el desarrollo metodológico de la investigación, abordando el enfoque investigativo que se asume, el paradigma que orienta la comprensión del fenómeno y el método que permite su abordaje desde una perspectiva interpretativa. Asimismo, se presentan las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información, así como los procedimientos seguidos para su análisis e interpretación. De esta manera, se garantiza la consistencia interna del estudio y la validez de los hallazgos, en tanto cada decisión metodológica responde a una lógica investigativa que busca develar los significados que subyacen a la enseñanza de la comprensión lectora mediada por las TIC, aportando así a la construcción de conocimiento pertinente en el campo educativo.

Enfoque de investigación

Se seleccionó el enfoque cualitativo porque se trata de un fenómeno poco explorado en el contexto nacional y, particularmente, en el contexto local, lo que implica no partir de hipótesis previas rígidas, sino de supuestos orientadores que permiten identificar y caracterizar las motivaciones, interpretaciones y juicios críticos en torno a la comprensión lectora. En este sentido, la investigación se orienta hacia la construcción de significados a partir de la experiencia de los participantes, mediante el uso de técnicas como entrevistas a profundidad y cuestionarios aplicados tanto a estudiantes como a docentes. En coherencia con lo anterior, Hernández et al., (2018) señala que el enfoque cualitativo “busca comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto” (p.390), lo que permite abordar el fenómeno de manera holística, reconociendo la complejidad de las realidades educativas.

Si bien la comprensión lectora es una habilidad transversal a todas las áreas del conocimiento y es además uno de los procesos base del aprendizaje, sus fundamentos y actualizaciones no son conocidas o apropiadas por todos los docentes, de hecho, es un tema que se aborda desde el área de español y lengua castellana y en muchos casos los docentes en ejercicio presuponen que un niño que sabe leer y escribir tiene apropiada la habilidad de la comprensión lectora. De hecho, las falencias en el desarrollo de esta habilidad son una queja constante tanto de los organismos evaluadores como de los docentes y padres de familia, pero la comunidad educativa espera que sea desde el área de español que se busquen estrategias para la resolución de este problema.

Muchos trabajos de investigación aplicada se orientan hacia el fortalecimiento de esta habilidad en los estudiantes usando estrategias didácticas específicas y midiendo cuantitativamente el avance de los estudiantes, sin embargo, pocos de estos trabajos indagan el problema desde la perspectiva teórica de la manera como los docentes y los mismos estudiantes comprenden el fenómeno lector y abordan los procesos de comprensión lectora en otras áreas diferentes al español (Vásquez, 2022). Es por esto, por lo que el presente trabajo se orienta hacia la indagación y comprensión cualitativa del fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora mediado por TIC.

Dentro de este orden de ideas, al elegir el enfoque cualitativo el trabajo se aborda desde el paradigma interpretativo, cuyo objetivo intrínseco es lograr la comprensión de un fenómeno desde la interpretación de la realidad aproximándose a ella desde lo subjetivo, es decir, desde los significados, las percepciones, intenciones y acciones de las personas frente a un fenómeno. El paradigma interpretativo según Schuster et al., (2013) “se concentra en el análisis de los significados de las acciones humanas y de la vida en sociedad. Para ello se utilizan técnicas de investigación de carácter cualitativo” (p.121).

Tomando esta visión como soporte metodológico del presente estudio y adicional, teniendo en cuenta que la educación es un fenómeno sociocultural y entenderla como tal desde los procesos de enseñanza, lleva a valorar los aportes que provienen de la investigación cualitativa, por eso, la implementación del paradigma interpretativo es el complemento para su desarrollo, que en palabras de Schuster et al., (2013) afirman:

Los seguidores de esta orientación, se centran en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo generalizable...pretenden llegar a la objetividad en el ámbito de los significados, usando como criterio de evidencia el pacto intersubjetivo en el contexto educativo. Acentúan la interpretación y la comprensión de la realidad educativa desde los significados de las personas involucradas y estudian sus intenciones, creencias, motivaciones y otras características no directamente manifiestas ni susceptibles de experimentación (p.121).

El método del estudio corresponde al fenomenológico, cuya orientación es la interpretación y descripción de las estructuras que subyacen a las experiencias que se viven cotidianamente, hoy en la investigación socio educativa este método cobra importancia porque logra reconocer el valor pedagógico de ciertas experiencias específicas. Por otra parte, de acuerdo a los enunciados de Castillo et al., (2022) afirman:

la fenomenología aporta a la investigación educativa conceder primacía a la experiencia del sujeto como fuente del conocimiento; a su vez, investigar los fenómenos desde la perspectiva de los mismos sujetos y, por último, comprender cómo esos sujetos experimentan e interpretan el mundo en el que viven e interactúan (párr.6).

En la opinión de Castillo et al. (2022) “La fenomenología de la educación pretende ahondar en la realidad educativa y poder develar su articulación y la racionalidad intrínsecas” (p.1). Esto permite que el investigador pueda develar y describir aspectos importantes en los procesos de enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora tal y como se vive en el aula, descubrir los significados presentes y re-comprenderla en su particularidad. Por otra parte, Aguirre y Jaramillo (2022) señalan que “el método fenomenológico ha sido considerado muy apropiado para estudiar la realidad educativa al permitir la comprensión, desde la experiencia vivida de sus protagonistas, de los fenómenos que se desenvuelven en la cotidianidad educativa” (párr.9).

De esta manera, su fundamento se encuentra en la filosofía de "volver a las cosas mismas", es decir, estudiar los fenómenos tal como se presentan a la conciencia, suspendiendo los juicios previos (Husserl, 2002). En el campo educativo, esta metodología permite acceder al significado profundo que los actores atribuyen a sus prácticas y vivencias. Para llevar a cabo el desarrollo del presente estudio “Enseñanza de la comprensión lectora mediada por las TIC” se utilizaron las fases del método fenomenológico dispuestos por Fuster (2019):

Fase 1. Etapa previa o clarificación de presupuestos

La investigadora se propuso algunos supuestos frente al objeto de estudio, en el cual su principal intención fue identificar los procesos implícitos en la enseñanza de la siguiente manera: Los informantes seleccionados pueden acceder de forma tranquilidad y confiable a la entrevista, dejando aspectos importantes y claves para el requerimiento del estudio. Los informantes, en este caso cuatro docentes de la básica primaria de la institución educativa, desde la base de sus experiencias, conocimientos y profesión en el área de lengua castellana reflexionan frente a cada uno de los ítems descritos en el instrumento.

Desde la mirada de la literatura documental existen diversos estudios que presentan similitud con la temática objeto del estudio, lo que conlleva a enriquecer de forma gradual y progresiva el marco teórico. Por otra parte, a la luz de la comunidad científica y sus producciones intelectuales se pueden elaborar instrumentos de recolección de información que se adapten de manera favorable para escudriñar a profundidad sobre los procesos de enseñanza implícitos en la

educación y con ello dar respuesta a los objetivos específicos de la investigación doctoral. Y, por último, desde una mirada amplia los instrumentos aplicados como las entrevistas pueden contribuir en la generación de nuevas ideas de investigación que permitan a otros investigadores ampliar los sesgos de información presentes en este estudio.

Fase 2. Recoger la experiencia vivida

Esta fase fue de gran importancia para la investigadora, porque es el momento en el cual tiene un acercamiento a través de la aplicación del instrumento con el escenario (contexto educativo) y los informantes clave (docentes de la básica primaria). De aquí surge información relevante que se manifiesta en la construcción teórica de la contextualización del escenario (institución educativa – aula de clases), dejando entre ver para conocimiento de los lectores como son las dinámicas de los docentes seleccionados y su perfil formativo. Adicionalmente, esta información permitió el desarrollo de las técnicas de recolección de información y la descripción del proceso utilizado para el análisis y discusión final.

Fase 3. Escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida

Seguidamente, la tercera fase se entrelaza con la información registrada y los supuestos, es aquí en este momento donde la investigadora toma como apoyo la teoría fundamentada de Glaser y Strauss, la cual permitió la realización de un proceso sistemático durante el proceso de investigación, lo que contribuyó para que la investigadora avanzará más allá de la simple verificación. Para ello, se basó en dos teorías la primera que surge desde la visión empírica y la segunda surge de las teorías formales. Con el ánimo de lograr lo dispuesto por la teoría fundamentada, se realizó una con la categorización que consistió en la transcripción de las entrevistas a un archivo en formato Word, permitiendo una primera aproximación al discurso de los participantes.

A partir de esta transcripción, se procedió a la codificación asignando códigos iniciales a cada testimonio según los significados emergentes. Posteriormente, se llevó a cabo la codificación axial, donde los códigos fueron agrupados en categorías significativas, atendiendo a relaciones conceptuales entre los datos. Finalmente, se realizó la codificación selectiva, etapa en la cual se contrastaron las categorías

obtenidas con referentes teóricos pertinentes, permitiendo una interpretación crítica y fundamentada. A partir de esta estructura analítica, y en coherencia con las categorías emergentes, se formuló una propuesta que integra constructos teóricos orientados al logro del objetivo central de la investigación.

Fase 4. Análisis y discusión del constructo

De las tres primeras fases la investigadora obtuvo la información necesaria para llevar a cabo el cumplimiento de los objetivos específicos dando respuesta a los resultados de cada uno de ellos. Es importante mencionar que el enfoque cualitativo en conjunto con el paradigma interpretativo y método fenomenológico permiten la categorización de la información de tal forma que sea entendible para la comunidad científico académica. De acuerdo con Hernández et al. (2014) “el investigador presenta las categorías, las cuales y de acuerdo con los resultados, pueden ser vinculadas entre sí” (p.494).

Por ende, se lleva a discusión los hallazgos y se realiza el respectivo comparativo con otros estudios, en el caso particular de este estudio confrontarlo con la teoría de Isabel Solé sobre la comprensión lectora y la influencia de las TIC en este proceso, por ello, Hernández et al. (2014) afirma que “la investigación fenomenológica presenta una descripción de las experiencias comunes y diferentes de los individuos estudiados” (p.494). En relación con este tema, Hernández et al. (2014) afirma frente al reporte de resultados del proceso cualitativo que los soportes de las categorías deben incluir ejemplos de unidades, es decir, segmentos o citas textuales de entrevistas de todos los actores clave o de los más relevantes, así mismo, se deben sostener como varias fuentes que respalde la información “triangulación de datos y fuentes” cuanta más evidencia se presente mayor credibilidad tendrá (pp.518-519).

Descripción del escenario

Para llevar a cabo el desarrollo de la presente intención investigativa se requiere de un escenario y actores que permitan la recolección de información de primera fuente para establecer los requerimientos de mejora en la comprensión lectora y el uso de tic en los procesos de enseñanza aprendizaje de la población de educandos en contextos educativos urbanos y rurales. Dicho en palabras de

Robledo (2009) “es importante no confundir los lugares con los escenarios, se deben identificar los escenarios en función de cómo los individuos actúan en estos considerandos por tanto que son construcciones sociales y no localizaciones físicas” (p.2). Es así, como surge este escenario objeto del estudio que permitirá la realización de un constructo teórico que relacione los procesos de enseñanza de la comprensión lectora y el impacto del uso de tic en una institución educativa.

Es importante que los informantes seleccionados dentro del escenario educativo sea una muestra representativa para alcanzar la validación de las respuestas que se obtengan a través del instrumento que se utilice. Tal como expresa Padró-Solanet (2020) “la población no es solamente un conjunto de personas sino de cualquier cosa que deseamos estudiar. Así la población (o universo) es el conjunto de caos relevantes para un determinado tipo de problema” (p.14). Es así como una muestra corresponde a una porción seleccionada de la población, la cual permite realizar el análisis y obtener conclusiones que pueden extrapolarse al conjunto total, en tanto representa sus características principales.

En este orden de ideas, los actores que servirán como informantes clave en el estudio son los docentes de educación básica primaria y los niños de 4° grado de la Institución Educativa Técnica Soledad Medina del municipio de Chaparral en el departamento del Tolima, en especial la sede nuestra Señora del Rosario, institución que a su vez constituye el escenario que da contexto a la investigación. Estos actores presentan una caracterización importante; la institución educativa tiene una modalidad media técnica con especialidad en educación ambiental y académica en la sección nocturna.

A su vez, la institución educativa presta sus servicios académicos en zona urbana y rural comprendiendo los niveles: preescolar, integración, educación básica urbana y rural, educación básica con integración de estudiantes con necesidades educativas especiales, media técnica en convenio con el SENA, de naturaleza oficial y carácter mixto de propiedad del departamento del Tolima, con 21 sedes y la que centra el interés de nuestro estudio es la quinta sede nuestra señora del rosario con código DANE 17316800012106 (PEI, 2020).

De acuerdo con la caracterización del escenario educativo, la sede nuestra señora del rosario se toma como muestro no probabilístico, es decir, de acuerdo con Padró-Solanet (2020) “el rasgo característico de los muestreos no probabilísticos es el desconocimiento de la probabilidad de que un individuo forma parte de la muestra” (p.43), lo que conlleva a una selección incidental o por conveniencia. Para este estudio se aplica un muestreo por conveniencia, Salazar (2022) indica que, en el muestreo intencional, el investigador elige de manera directa a los participantes que considera adecuados para los fines del estudio o que se encuentran disponibles y accesibles dentro de la población.

Esto permite que los elementos que hacen parte de las fuentes primarias y secundarias de los datos que se obtengan son relevantes porque se dan a través de los actores clave dentro del escenario objeto del estudio aplicando criterios de intencionalidad, manejo de información y disposición de cada actor.

Actores de la investigación

Es así como se seleccionaron 4 informantes clave con nivel formativo superior con funciones de docentes dentro de la sede educativa que hacen parte de los procesos de enseñanza de los estudiantes del grado 4° de la básica primaria que oscilan entre los 9 y 11 años de edad con un factor importante a nivel personal que interviene en los procesos de aprendizaje y es que proceden de familias disfuncionales. Este grupo poblacional de estudiantes en su mayoría leen entrecortado las palabras, de forma monosílaba, con poca fluidez verbal, tono de voz bajo, no conocen de los signos de puntuación al momento de leer y lo realizan con pereza, desanimo, lo que conlleva a una difícil comprensión de textos de cualquier nivel.

Durante el año 2023 las pruebas saber aplicadas a los grados de 3° de la básica primaria arrojaron falencias en la capacidad de comprender e interpretar el sentido y la estructura de diferentes textos, lo que agudiza los niveles de lectura literal, inferencial y critica que se refleja en esta población objeto del estudio y que se encuentra en el grado siguiente 4° de la básica primaria, por ello, se evidencia en la actualidad una disminución en la capacidad de los estudiantes para asumir una

posición positiva frente a diferentes tipos de textos como: textos continuos, discontinuos y mixtos.

Tabla 1.

Informantes para el estudio.

Informante clave	Perfil formativo	Cargo Actual	Tiempo Experiencia	Etiqueta
Docente 1.	Profesional en Salud Ocupacional. Especialista en Pedagogía. Especialista en Informática Educativa. Magister en Informática Educativa. Estudiante de Doctorado en Educación.	Docente Aula de Básica Primaria	28 años	DC1.
Docente 2.	Licenciada en Educación Física. Especialista en Lúdica y Recreación para el desarrollo Social y Cultural.	Docente Aula de Básica Primaria	31 años	DC2.
Docente 3.	Licenciada en Educación Básica Primaria Especialista en Desarrollo Infantil.	Docente Aula Básica Primaria	40 años	DC3.
Docente 4.	Normalista Superior. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. Especialista en Gerencia Informática. Magister en Recursos Digitales Aplicados a la Educación. Estudiante de Doctorado en Educación.	Docente Aula Básica Primaria	17 años	DC4.

Nota. Pallares (2025).

Procesamiento de la Información: La información obtenida en los procesos de recolección de fuentes con la población objeto de estudio pasa por varias instancias de procesamiento para el análisis. Búsqueda de patrones: a partir de la narrativa expresada tanto por el docente observador en la guía de observaciones como por las entrevistas realizadas a los informantes se deben identificar los temas

recurrentes, factores de incidencia comunes, sistemas de relaciones, constructos teóricos que se repiten sistemáticamente. Para esta identificación es necesario ser muy neutral y objetivo al analizar la información para introducir el menor sesgo posible y poder validar las conclusiones derivadas de esta información (Sandoval, 2002).

Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

En el marco del enfoque cualitativo, la recolección de la información se orienta a captar las experiencias, percepciones y construcciones de sentido de los participantes en su contexto natural. En este sentido, Hernández (2014) señala que las fuentes en este tipo de estudios están constituidas por “conceptos, percepciones, emociones, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes” (p.397), lo que implica reconocer el valor del discurso como vía principal de acceso al fenómeno estudiado. En coherencia con esta perspectiva, la información recolectada fue organizada y sistematizada mediante procesos de digitalización, con el propósito de garantizar su conservación, trazabilidad y posterior análisis.

El proceso de digitalización implicó la transcripción fiel de las entrevistas y registros de observación, acompañada de una revisión detallada que permitió asegurar la integridad de los datos. Al respecto, Hernández et al., (2014) indica que “el material transferido a la computadora debe revisarse cuidadosamente para verificar que esté completo” (p.422), lo que supone un ejercicio riguroso que trasciende lo técnico y contribuye a la validez del estudio. Esta fase permitió depurar inconsistencias, preservar el sentido original de las narrativas y facilitar la organización de la información conforme a los instrumentos aplicados.

La entrevista. De tipo semiestructurada fue el instrumento aplicado. Sánchez et al. (2020) describen esta técnica como un encuentro frente a frente entre el investigador – entrevistado, cuyo objetivo se centra en comprender la perspectiva que tienen las personas objeto del estudio con respecto a su propia experiencia y que pueden expresar en sus propias palabras, su formato es el de una conversación más que el de un cuestionario de preguntas y respuestas. En la fenomenología, las entrevistas permiten explorar las experiencias vividas desde la perspectiva del participante, ayudando a comprender el significado subjetivo que estas tienen.

Teniendo en cuenta a Hernández et al. (2014) “la entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta” (p.403).

La entrevistadora además de realizar las preguntas que ha establecido en un guion previo, debió observar lo que para el entrevistado es importante e ir enfocando la conversación hacia los intereses de la investigación, observando no solo su narrativa sino también su lenguaje corporal y facial.

Procedimientos a seguir para la recolección de la información

En coherencia con el enfoque fenomenológico, la recolección de la información se concibió como un proceso orientado a comprender las experiencias de los actores educativos en su contexto, privilegiando su perspectiva y significado. Desde esta mirada, Moustakas (1994) afirma que “la investigación fenomenológica se centra en describir las experiencias tal como son vividas” (p.26), lo que implica un acercamiento directo a las vivencias sin imponer estructuras previas de interpretación. A partir de este principio, la investigadora promovió espacios de interacción que permitieran a los participantes expresar sus percepciones en relación con la enseñanza de la comprensión lectora mediada por TIC, generando un ambiente de confianza que favoreció la riqueza discursiva.

Este proceso no se limitó a la aplicación de instrumentos, sino que implicó una disposición reflexiva orientada a comprender las experiencias en su complejidad, atendiendo tanto al contenido explícito como a los matices implícitos del discurso. Una vez obtenida la información, se procedió a su organización y sistematización, manteniendo una estrecha correspondencia entre los registros originales y su tratamiento posterior. Esta etapa permitió consolidar un corpus de datos coherente, que sirvió de base para el análisis, asegurando la fidelidad de las voces de los participantes y la consistencia del proceso investigativo.

Procedimientos para el análisis de la información

El análisis de la información se fundamentó en el método fenomenológico, orientado a comprender los sentidos que los participantes atribuyen a sus experiencias en el contexto educativo. En este sentido, Giorgi (2009) señala que “el análisis fenomenológico consiste en transformar las descripciones en estructuras de significado que revelen la esencia del fenómeno” (p.131), lo que implica un proceso

interpretativo centrado en la comprensión profunda de las vivencias. A partir de esta orientación, el análisis se desarrolló mediante una lectura reiterada de los relatos, que permitió identificar unidades de significado relevantes para el estudio.

Estas unidades no fueron tratadas como fragmentos aislados, sino como expresiones integradas dentro de un contexto más amplio, lo que facilitó la comprensión de las relaciones entre las experiencias de los participantes y el fenómeno investigado. Este ejercicio permitió avanzar hacia la construcción de estructuras interpretativas que dan cuenta de las dinámicas presentes en la enseñanza de la comprensión lectora mediada por TIC. Asimismo, el proceso analítico se sustentó en la actitud fenomenológica de suspensión de juicios, lo que permitió aproximarse a los datos desde una perspectiva abierta.

En este sentido, Husserl plantea que “es necesario poner entre paréntesis las preconcepciones para acceder a la esencia de la experiencia” (p.112), lo que orientó la interpretación hacia la comprensión del fenómeno desde la perspectiva de los participantes. En relación con el rigor científico, se consideraron los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad propuestos por Lincoln y Guba (1985), quienes señalan que “la credibilidad se logra cuando los hallazgos reflejan fielmente las construcciones de los participantes” (p.296). Para garantizar estos criterios, se realizó triangulación de fuentes y se mantuvo una revisión constante de la coherencia entre los datos y las interpretaciones, asegurando la transparencia del proceso analítico.

En consecuencia, el análisis de la información permitió avanzar desde la descripción de las experiencias hacia la comprensión de sus significados, dando lugar a la construcción de un cuerpo interpretativo que sustenta el constructo teórico de la investigación. Este proceso se desarrolló de manera rigurosa y reflexiva, en coherencia con los principios del enfoque fenomenológico y con el propósito de aportar a la comprensión del fenómeno educativo estudiado.

SECCIÓN IV

LOS RESULTADOS

Esta sección tiene como propósito exponer el proceso de análisis e interpretación de la información obtenida durante el desarrollo de la investigación titulada *“Enseñanza de la comprensión lectora mediada por las TIC”*. Este estudio se orientó a comprender las experiencias, percepciones y significados construidos por los docentes de cuarto grado de educación básica primaria en torno a las prácticas pedagógicas que integran las TIC como mediadoras en la enseñanza de la comprensión lectora. El objetivo general que guió la investigación fue Generar un constructo sobre la enseñanza de la comprensión lectora mediada por las TIC en la educación básica primaria de la Institución Educativa Técnica Soledad Medina, sede Nuestra Señora del Rosario del municipio de Chaparral Tolima, a partir de las experiencias vividas por los docentes participantes, en el contexto educativo del estudio.

Desde una perspectiva interpretativa, el análisis de los resultados se orienta a comprender los significados construidos por los participantes en relación con la enseñanza de la comprensión lectora mediada por las TIC, reconociendo que dichas experiencias no pueden ser explicadas de manera objetiva ni aislada del contexto en el que se producen. En este sentido, Van Manen (2016) señala que “la investigación fenomenológica busca describir el significado de las experiencias vividas tal como se presentan en la conciencia de los sujetos” (p.9), lo que permite situar los hallazgos desde una comprensión profunda de las prácticas y percepciones de los actores educativos. A partir de esta orientación, los resultados se organizan en función de las estructuras de significado emergentes, las cuales reflejan la manera en que los docentes interpretan y resignifican el uso de las TIC en los procesos de enseñanza de la lectura.

Para alcanzar la comprensión profunda del fenómeno educativo, se aplicó el método fenomenológico, entendido como una vía de acceso a los significados que emergen de la experiencia vivida de los participantes; en este sentido, Moustakas

(1994) plantea que “la investigación fenomenológica busca describir las experiencias tal como son vividas y revelar la esencia de dichas experiencias” (p.84), lo que orienta el análisis hacia una comprensión reflexiva del fenómeno. Asimismo, Giorgi (2009) señala que “el método fenomenológico implica la transformación de las descripciones en estructuras de significado que permitan comprender la experiencia” (p.131), lo que fundamenta el proceso interpretativo desarrollado en el estudio.

En coherencia con este método, el análisis se fundamentó en la información obtenida mediante la entrevista semiestructurada y el diario de observación, aplicados a cuatro informantes clave, docentes de cuarto grado de básica primaria de la Institución Educativa Técnica Soledad Medina, sede Nuestra Señora del Rosario. La información recolectada permitió captar la riqueza de las vivencias pedagógicas, las percepciones y las reflexiones de los docentes frente al uso de las TIC en la enseñanza de la comprensión lectora.

Esta sección se estructura en tres apartados principales, en correspondencia con el enfoque fenomenológico que orienta la investigación. En primer lugar, se presentan los procedimientos de análisis de la información, centrados en la comprensión e interpretación de las experiencias vividas por los participantes, a partir de la identificación de unidades de significado y su articulación en estructuras comprensivas del fenómeno. En segundo lugar, se expone la presentación e interpretación de los resultados, en la cual se describen los significados construidos por los actores educativos en relación con la enseñanza de la comprensión lectora mediada por las TIC, sustentados en evidencias textuales que dan cuenta de sus vivencias y percepciones y finalmente, se desarrolla la discusión de los hallazgos.

En suma, esta sección constituye el eje central del estudio, al permitir comprender, desde la voz y experiencia de los docentes, cómo se configuran los procesos de enseñanza de la comprensión lectora mediados por las TIC en el contexto escolar investigado, reflejando que las voces de los actores permiten establecer que las TIC por si solas no son las mejores herramientas para el proceso lector, pero bajo la orientación pedagógica de los docentes se convierten en herramientas diligentes para los aprendizajes de los estudiantes de tercer grado de la básica primaria.

Fases del Análisis Fenomenológico

El desarrollo de este apartado se profiere a las fases planteadas en el método fenomenológico, dando inicio a estos aspectos con los cuales le permitió a la investigadora analizar desde la *epoché* o suspensión de juicios los aspectos recolectados en los instrumentos aplicados a los actores claves, tomando como base cada uno de los discursos presentados al pie de la letra entorno a la comprensión lectora y las TIC.

Abordaje de la entrevista

Para la recolección de la información se utilizó la entrevista semiestructurada, instrumento clave que permitió comprender las experiencias, percepciones y significados construidos por los docentes en torno a la enseñanza de la comprensión lectora mediada por las TIC. Este instrumento se aplicó de manera individual a los docentes de cuarto grado de educación básica primaria de la Institución Educativa. En ese sentido, las preguntas fueron elaboradas de manera flexible y orientadas a provocar descripciones profundas de las vivencias docentes relacionadas con las estrategias de comprensión lectora, el uso de recursos tecnológicos, las percepciones sobre la mediación pedagógica y los retos de la integración de las TIC en el aula.

Por ello, se procedió a presentar la estructura del instrumento, conformada por unidades de significado que respondieron a los objetivos específicos del estudio y a las dimensiones conceptuales del marco teórico de la siguiente forma:

Sistematización de la información

Con el propósito de brindar claridad en la información recolectada por los instrumentos, se procedió a realizar la sistematización de la información suministrada por los cuatro informantes clave, por ello, se utilizó como referencia textual con el cual se estableció una categorización con la cual la investigadora logro examinar cada fragmento de los relatos provenientes de las entrevistas y de los diarios de observación con el objetivo de establecer relaciones y aportes significativos para la elaboración del constructo teórico sobre la enseñanza de la comprensión lectora mediada por las TIC.

Como sustento lo mencionado, se realizó la extracción de cada experiencia de los actores claves y con ello efectuar una interpretación de la información pertinente, con validez y veracidad.

Tabla 2.

Categoría procesos pedagógicos y cognitivos en la enseñanza de la comprensión lectora.

Unidad de significado	Evidencia textual
Comprensión lectora como base del aprendizaje	“herramienta esencial en el aprendizaje” (DOC1).
Comprensión como proceso interpretativo y crítico	“entender, interpretar y criticar lo leído” (DOC3).
Comprensión como construcción de significado	“implica interpretar, analizar... relacionarlo con experiencias previas” (DOC4).
Influencia del contexto familiar	“se debe reforzar en casa” (DOC2).
Uso de estrategias activas	“lectura con preguntas abiertas... dramatizados” (DOC1).
Uso de niveles de comprensión	“preguntas inferenciales, literales y críticas” (DOC2).
Uso de recursos visuales	“lecturas con imágenes llamativas” (DOC3).

Nota. Información recolectada durante la entrevista aplicada. Pallares (2025).

En esta categoría se evidencia que los docentes conciben la comprensión lectora como un proceso fundamental en el aprendizaje, aunque con distintos niveles de profundidad conceptual; mientras algunos la asumen desde una perspectiva funcional, otros la comprenden como un proceso interpretativo y crítico, lo que sugiere una transición hacia enfoques más complejos. Asimismo, las estrategias pedagógicas implementadas reflejan un intento por dinamizar el proceso lector; sin embargo, se observa que no siempre logran trascender hacia niveles inferenciales y críticos, lo que evidencia una tensión entre la intención pedagógica y su aplicación en el aula.

Tabla 3.

Categoría mediación pedagógica de las TIC en la comprensión lectora.

Unidad de significado	Evidencia textual
TIC como recurso motivacional	“más dinámico y atractivo” (DOC1).
Uso de herramientas digitales	“videos, audiolibros, plataformas” (DOC4).
Uso de juegos interactivos	“juegos interactivos y videos educativos” (DOC3).
TIC como apoyo pedagógico	“aliadas del docente para planificar y motivar” (DOC4).
Impacto en la motivación	“mayor motivación” (DOC4).
Mejora en la comprensión	“mejor retención de información” (DOC4).
Incremento del interés lector	“el interés de leer” (DOC3).

Nota. Información basada en la entrevista aplicada a los informantes. Pallares (2025).

Los hallazgos evidencian que las TIC son incorporadas en el aula principalmente como herramientas que favorecen la motivación y el interés por la lectura, su uso permite dinamizar las actividades pedagógicas y generar mayor participación por parte de los estudiantes. No obstante, se observa que su implementación se orienta más hacia lo instrumental y motivacional que hacia una mediación pedagógica estructurada, lo que limita su potencial para fortalecer niveles profundos de comprensión lectora.

Tabla 4.

Categoría fundamentos para la construcción de un modelo de enseñanza mediada por TIC.

Unidad de significado	Evidencia textual
Necesidad de transformación pedagógica	“transformar la forma de abordar las áreas” (DOC1).
Importancia de la formación docente	“docentes capacitados en el uso de las TIC” (DOC2).
Adecuación pedagógica de las TIC	“acordes a la edad y necesidades” (DOC2).
Innovación en evaluación	“evaluación más interactiva” (DOC4).
Integración didáctica de la tecnología	“uso adecuado según el contexto” (DOC3).

Nota. Información basada en las respuestas de los informantes. Pallares (2025).

Esta categoría permite identificar los elementos que orientan la construcción de un modelo teórico de enseñanza mediada por TIC, en el cual, los docentes reconocen la necesidad de transformar sus prácticas pedagógicas, así como de fortalecer sus competencias digitales y didácticas. Asimismo, se evidencia que la integración de las TIC requiere una planificación intencionada que articule los recursos tecnológicos con los objetivos de aprendizaje, lo que constituye un aspecto fundamental para avanzar hacia una enseñanza de la comprensión lectora más significativa.

Interpretación de la información

A continuación, se describe el análisis interpretativo fenomenológico de las tres primeras preguntas de la entrevista, entrelazando las similitudes de los cuatro (4) informantes claves, con integración de citas breves del discurso docente y referencias teóricas.

Subcategoría 1. Concepciones y prácticas docentes en la comprensión lectora. La comprensión lectora, en el ámbito educativo, implica un proceso activo de construcción de significado que articula dimensiones cognitivas, pedagógicas y contextuales, según lo expuesto por Solé (1992) afirma que “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual se construye significado” (p.21), lo que sitúa la lectura como una práctica que trasciende la decodificación. Desde esta perspectiva, los testimonios docentes evidencian diversas formas de comprender este proceso.

En efecto, DOC1 lo concibe como “herramienta esencial en el aprendizaje de cada uno de mis estudiantes”, mientras que DOC3 señala que implica “entender, interpretar y criticar lo leído”, por su parte, DOC4 amplía esta visión al afirmar que consiste en “interpretar, analizar y comprender la información y relacionarla con experiencias previas”, lo que introduce una dimensión constructiva del aprendizaje, asimismo, DOC2 incorpora el contexto familiar al indicar que el proceso “se debe reforzar en casa”. En relación con la práctica pedagógica, los docentes describen estrategias como la lectura guiada, la formulación de preguntas, el uso de imágenes

y actividades de dramatización, evidenciando un esfuerzo por dinamizar el proceso lector.

Sin embargo, el análisis permite identificar que, aunque existe diversidad metodológica, las prácticas no siempre logran consolidar niveles de comprensión profunda, especialmente en lo inferencial y crítico. En este sentido, la experiencia docente revela una tensión entre la comprensión conceptual de la lectura como proceso complejo y su aplicación en el aula, lo que sugiere la necesidad de fortalecer la coherencia entre concepción y práctica pedagógica.

Subcategoría 2. Uso e impacto de las TIC en el proceso lector. La incorporación de las TIC en el ámbito educativo ha generado nuevas formas de interacción con el conocimiento, especialmente en los procesos de lectura, según lo expuesto por Selwyn (2022) indica que “el valor educativo de las tecnologías depende de cómo se integran en prácticas pedagógicas significativas” (p.88), lo que resalta la importancia de su uso intencionado. En tal sentido, en las experiencias docentes las TIC son percibidas principalmente como herramientas que favorecen la motivación y el interés por la lectura.

Como muestra la voz de DOC1 afirma que permiten que el proceso sea “más dinámico y atractivo”, por su parte, DOC3 destaca el uso de “juegos interactivos y videos educativos”, mientras que de una forma de mayor aplicabilidad de las TIC DOC4 menciona recursos como “audiolibros, videos educativos y plataformas”, evidenciando una diversidad de herramientas digitales. En cuanto a su impacto, los docentes coinciden en señalar efectos positivos en la motivación y el aprendizaje. DOC4 expresa que se genera “mayor motivación y mejor retención de información”, mientras que DOC3 resalta “el interés de leer” por parte de los estudiantes.

No obstante, el análisis permite evidenciar que el uso de las TIC se orienta principalmente hacia lo motivacional, sin consolidarse plenamente como una mediación pedagógica estructurada que favorezca procesos de comprensión profunda. En este sentido, la tecnología aparece como un recurso que dinamiza, pero que aún requiere una integración didáctica más sólida para potenciar su impacto en el aprendizaje.

Subcategoría 3. Transformaciones pedagógicas para la enseñanza mediada por TIC. La integración de las TIC en la educación no solo implica el uso de herramientas tecnológicas, sino una transformación de las prácticas pedagógicas, por ello, desde el punto de vista de Almenara (2020) señala que “la tecnología solo adquiere valor educativo cuando se integra en un diseño didáctico coherente” (p.41), lo que enfatiza la necesidad de una planificación intencionada. Aunado a esto desde las voces docentes, se evidencia la necesidad de transformar la enseñanza de la comprensión lectora hacia enfoques más dinámicos e interactivos, por su parte DOC1 señala que es necesario “transformar la forma de abordar las áreas”, mientras que DOC4 propone avanzar hacia “una evaluación más interactiva”, asimismo, DOC2 destaca la importancia de que las actividades sean “acordes a la edad y necesidades” de los estudiantes.

Estos planteamientos evidencian que la integración de las TIC requiere no solo recursos, sino condiciones pedagógicas que permitan su implementación efectiva; por tal efecto, estas condiciones se destacan la formación docente, la adecuación de las herramientas al contexto y la planificación didáctica. En consecuencia, las experiencias analizadas permiten identificar elementos fundamentales para la construcción de un modelo teórico de enseñanza mediada por TIC, orientado a fortalecer la comprensión lectora desde una perspectiva integral que articule lo pedagógico, lo tecnológico y lo contextual.

Abordaje del diario de campo de observación

El diario de campo de observación se constituyó en un insumo fundamental para contrastar y complementar las experiencias expresadas por los docentes en las entrevistas, permitiendo comprender cómo dichas concepciones y prácticas se materializan en el contexto real del aula. Dentro de este orden de ideas, la observación no se limitó a un registro descriptivo, sino que se orientó a interpretar las dinámicas pedagógicas en función de las subcategorías construidas en el análisis. Al respecto, Flick (2015) señala que “la observación permite acceder a las prácticas sociales tal como ocurren en su contexto natural” (p.223), lo que favorece una comprensión situada del fenómeno educativo.

En relación con la subcategoría concepciones y prácticas docentes en la comprensión lectora, los registros de observación evidenciaron que, aunque los

docentes expresan una comprensión amplia del proceso lector, como cuando se afirma que implica “interpretar, analizar y relacionar la información con experiencias previas” (DOC4), en la práctica predominan actividades centradas en la comprensión literal, tales como preguntas cerradas y ejercicios de repetición. Esta situación refleja una distancia entre el discurso pedagógico y su aplicación en el aula, evidenciando que la comprensión lectora, aunque reconocida como un proceso complejo, no siempre se desarrolla en coherencia con dicha concepción.

En cuanto a la subcategoría uso e impacto de las TIC en el proceso lector, la observación permitió identificar que las herramientas digitales son utilizadas principalmente para dinamizar la clase y captar la atención de los estudiantes, lo que coincide con lo expresado por los docentes al señalar que hacen la lectura “más dinámica y atractiva” (DOC1). Durante las sesiones observadas, se evidenció el uso de videos, juegos interactivos y presentaciones, generando una participación activa por parte de los estudiantes. Sin embargo, en varios casos, estas herramientas no estaban directamente articuladas con objetivos específicos de comprensión, lo que limita su potencial como mediadoras cognitivas del proceso lector.

Por otra parte, en la subcategoría transformaciones pedagógicas para la enseñanza mediada por TIC, el diario de campo permitió evidenciar avances incipientes en la incorporación de prácticas más interactivas, en coherencia con lo expresado por los docentes al plantear la necesidad de “transformar la forma de abordar las áreas” (DOC1). No obstante, también se identificaron limitaciones relacionadas con la planificación didáctica y la integración intencionada de las TIC, lo que sugiere que la transformación pedagógica aún se encuentra en un proceso de construcción.

En otras palabras, el análisis del diario de campo permitió establecer tanto correspondencias como tensiones entre las percepciones docentes y las prácticas observadas, enriqueciendo la comprensión del fenómeno desde una perspectiva situada. Esta triangulación entre entrevistas y observación fortalece la validez interpretativa del estudio, al evidenciar que la enseñanza de la comprensión lectora mediada por las TIC no solo se configura en el discurso, sino en las dinámicas concretas del aula.

Análisis general del diario de campo DC1-DC2-DC3 y DC4. El diario de campo de observación se constituyó en un recurso esencial para profundizar en la comprensión del fenómeno estudiado, al permitir contrastar las percepciones expresadas por los docentes en las entrevistas con las prácticas reales desarrolladas en el aula. En este sentido, la observación no se asumió como un registro aislado, sino como un proceso interpretativo orientado a comprender las dinámicas pedagógicas en relación con las subcategorías construidas en el análisis, Flick (2015) señala que “la observación permite acceder a las prácticas sociales tal como ocurren en su contexto natural” (p.223), lo que favorece una comprensión situada del fenómeno educativo.

En relación con la subcategoría concepciones y prácticas docentes en la comprensión lectora, los registros evidencian que, aunque los docentes expresan concepciones amplias del proceso lector, en la práctica predominan enfoques tradicionales. Tal como se observa en la sesión correspondiente a DC1, la docente desarrolla actividades centradas en la lectura en voz alta y preguntas de tipo literal, lo que confirma tomando a Solé (1992) afirma que “la enseñanza de la comprensión suele quedarse en los niveles más básicos si no se promueven estrategias inferenciales y críticas” (p.67). Esta situación coincide con lo expresado por DOC4 en la entrevista, quien afirma que la comprensión implica “interpretar, analizar y relacionar la información con experiencias previas”, evidenciándose así una distancia entre la concepción pedagógica y su implementación en el aula.

En cuanto a la subcategoría uso e impacto de las TIC en el proceso lector, la observación permitió identificar que, a pesar de contar con recursos tecnológicos como computador y video beam en todas las aulas, su uso es limitado o incipiente. En los registros de DC2 y DC3 no se evidencia la integración de herramientas digitales en el desarrollo de las actividades, mientras que en DC4 se observa un uso básico del video beam como apoyo visual. Esta situación refleja lo planteado por Area (2018), quien afirma que “la presencia de tecnología en las aulas no garantiza su integración pedagógica ni su impacto en el aprendizaje” (p.54). Lo anterior se relaciona con lo expresado por DOC1 al señalar que las TIC hacen la clase “más dinámica y atractiva”, evidenciando que su uso se orienta principalmente hacia la motivación más que hacia la profundización de la comprensión lectora.

Por otra parte, en la subcategoría transformaciones pedagógicas para la enseñanza mediada por TIC, el análisis del diario de campo permite evidenciar un proceso de transición en las prácticas docentes, por ejemplo, En DC2 se observa una actividad centrada en la creación colaborativa de historias, lo que favorece la imaginación y la construcción de sentido, mientras que en DC3 la práctica se orienta hacia la evaluación de la fluidez lectora. Estas diferencias reflejan lo que Coll (2008) describe al señalar que “la incorporación de las TIC implica necesariamente una transformación de las prácticas pedagógicas y del rol del docente” (p.115). Sin embargo, dicha transformación aún no se consolida, ya que persisten prácticas centradas en la repetición y la verificación de la comprensión básica.

De manera transversal, los registros de observación evidencian que, a pesar de las limitaciones en la mediación tecnológica y en el desarrollo de niveles de comprensión profunda, los docentes mantienen un alto compromiso pedagógico, promoviendo ambientes de respeto, participación y motivación. Este aspecto coincide con lo planteado por Cassany (2006), quien afirma que “la motivación y el vínculo afectivo con la lectura son factores determinantes en el desarrollo de la competencia lectora” (p.78); en efecto, aunque las prácticas observadas no siempre alcanzan niveles avanzados de comprensión, sí generan condiciones favorables para el aprendizaje.

En síntesis, el análisis del diario de campo permite evidenciar tanto correspondencias como tensiones entre el discurso docente y la práctica pedagógica, mientras que en las entrevistas se reconoce la importancia de una comprensión lectora crítica y mediada por TIC, en el aula predominan enfoques tradicionales y un uso limitado de la tecnología. Esta triangulación fortalece la validez del estudio, al evidenciar que la enseñanza de la comprensión lectora mediada por TIC se encuentra en un proceso de transición, en el que convergen avances pedagógicos, limitaciones didácticas y oportunidades de transformación.

Tabla 5.

Categorías de análisis para el constructo teórico.

Categoría 1. Procesos pedagógicos y cognitivos en la enseñanza de la comprensión lectora	
Definición	Hace referencia a la manera en que los docentes comprenden y desarrollan la enseñanza de la comprensión lectora, integrando sus concepciones, prácticas pedagógicas y formas de interacción en el aula.
Sustento teórico	Solé (1992) afirma que “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto mediante el cual se construye significado” (p.21). Asimismo, Cassany (2006) sostiene que “comprender implica interpretar, inferir y adoptar una postura crítica frente al texto” (p.45).
Subcategoría	Concepciones y prácticas docentes en la comprensión lectora.
Categoría 2. Mediación pedagógica de las TIC en la comprensión lectora	
Definición	Se refiere al uso intencionado de las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas que median el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora.
Sustento teórico	Area (2018) señala que “la tecnología solo tiene valor educativo cuando se integra en prácticas pedagógicas significativas” (p.54). De igual forma, Selwyn (2022) plantea que “el impacto de las tecnologías depende de cómo son utilizadas pedagógicamente en el aula” (p.88).
Subcategorías	Uso e impacto de las TIC en el proceso lector.
Categoría 3. Fundamentación para la construcción de un modelo de enseñanza mediada por TIC	
Definición	Corresponde a los elementos pedagógicos, didácticos y tecnológicos que emergen de la experiencia docente y que permiten estructurar un modelo comprensivo de enseñanza de la lectura mediada por TIC.
Sustento teórico	Almenara (2020) afirma que “la incorporación de las TIC exige una transformación de las prácticas pedagógicas y del rol docente” (p.41). Asimismo, Coll (2008) sostiene que “la integración de la tecnología implica una reconfiguración del proceso de enseñanza y aprendizaje” (p.115).
Subcategoría	Transformaciones pedagógicas para la enseñanza mediada por TIC.

Nota. Categorías de análisis construidas en coherencia con los objetivos específicos del estudio y el enfoque fenomenológico adoptado. Pallares (2025).

Las categorías de análisis establecidas constituyen el eje interpretativo del estudio, al articular de manera coherente los objetivos de investigación con los hallazgos emergentes del proceso fenomenológico. A diferencia de una lógica fragmentada, esta estructura permite comprender el fenómeno desde tres dimensiones integradoras: los procesos pedagógicos y cognitivos de la enseñanza de la comprensión lectora, la mediación de las TIC y las transformaciones necesarias para su implementación. Desde la perspectiva fenomenológica, estas categorías no representan clasificaciones aisladas, sino construcciones de sentido que emergen de la experiencia vivida de los docentes, permitiendo interpretar cómo se configura la enseñanza de la comprensión lectora en contextos mediados por tecnología. En este sentido, constituyen la base para la construcción del constructo teórico, el cual se desarrollará en el apartado siguiente como una síntesis comprensiva del fenómeno investigado.

SECCIÓN V

TEORIZACIÓN FENOMENOLÓGICA DEL CONSTRUCTO

Constructo teórico sobre la enseñanza de la comprensión lectora mediada por TIC

El presente capítulo desarrolla la teorización emergente del estudio, a partir de la comprensión profunda de las experiencias vividas por las docentes en relación con la enseñanza de la comprensión lectora mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En coherencia con el método fenomenológico adoptado, este apartado no se orienta a la verificación de resultados, sino a la construcción de un sistema de significados que permita develar la esencia del fenómeno investigado. Desde esta perspectiva, la teorización constituye un proceso interpretativo en el que la experiencia vivida se transforma en conocimiento, integrando las categorías construidas en el análisis con los fundamentos teóricos que sustentan la investigación.

Al respecto, van Manen (2016) señala que “la fenomenología busca transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su significado esencial” (p.38), lo que orienta este apartado hacia la configuración de un constructo comprensivo, en correspondencia con el objetivo general de la investigación, esta sección presenta el constructo teórico sobre la enseñanza de la comprensión lectora mediada por TIC en educación básica primaria, estructurado a partir de tres ejes fundamentales: los procesos pedagógicos y cognitivos de la comprensión lectora, la mediación pedagógica de las TIC y las transformaciones necesarias en la práctica docente.

La comprensión lectora como practica pedagógica situada y reflexiva

La comprensión lectora, desde la experiencia de las docentes, se configura como una práctica pedagógica que trasciende la decodificación y se orienta hacia la construcción de significado en contextos reales de aprendizaje; este hallazgo permite comprender que la enseñanza de la lectura no se limita a habilidades

técnicas, sino que implica procesos cognitivos, interpretativos y contextuales. Desde esta comprensión, la lectura deja de asumirse como un acto meramente académico para configurarse como una experiencia humana de construcción de sentido. Lo que las docentes expresan a través de sus vivencias permite comprender que enseñar a leer implica acompañar procesos de interpretación de la realidad, donde el estudiante no solo comprende palabras, sino que comienza a comprenderse a sí mismo y al mundo que lo rodea.

En este horizonte, la comprensión lectora adquiere una dimensión existencial, en tanto el significado no se encuentra únicamente en el texto, sino en la relación que el sujeto establece con él desde su experiencia, emociones y contexto de vida. Esta perspectiva fenomenológica permitió reconocer que la lectura en la básica primaria se encuentra profundamente vinculada con las formas en que los estudiantes experimentan el aprendizaje dentro del aula. La disposición emocional, la motivación y el sentido que atribuyen a la lectura condicionan su manera de aproximarse a los textos. En consecuencia, el fenómeno estudiado evidenció que comprender no depende exclusivamente de capacidades cognitivas, sino también de las experiencias subjetivas que median la relación entre el estudiante y el acto lector.

Algunas de sus manifestaciones las expresa Solé (2012); afirmando que “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual se construye significado” (p.21), lo que sitúa la comprensión como un proceso activo. Sin embargo, la experiencia vivida evidencia que, en el contexto escolar, este principio no siempre se materializa plenamente, ya que las prácticas pedagógicas tienden a centrarse en niveles literales.

De igual manera, Cassany (2006) plantea que “comprender implica interpretar, inferir y adoptar una postura crítica frente al texto” (p.34), lo que permite afirmar que la comprensión lectora debe asumirse como una práctica reflexiva; por ello, desde esta mirada el constructo propone que la enseñanza de la lectura debe orientarse hacia la formación de lectores capaces de interpretar su realidad y no solo de reproducir información.

La mediación pedagógica de las TIC como proceso intencional

El segundo eje del constructo evidencia que las TIC no constituyen, por sí mismas, un factor de transformación educativa, sino que su impacto depende de la mediación pedagógica que las articula con los procesos de aprendizaje. En palabras de Coll (2008), “las TIC no transforman la educación por sí solas, sino en función de los usos pedagógicos que se hagan de ellas” (p.113), lo que permite comprender que la tecnología adquiere sentido en la medida en que se integra de manera intencionada en la enseñanza. Asimismo, Selwyn (2022) advierte que “el valor educativo de las tecnologías depende de cómo se utilizan en contextos pedagógicos específicos” (p. 88), lo que reafirma que su incorporación debe responder a una planificación didáctica. Desde esta mirada, el constructo plantea que la mediación tecnológica debe orientarse a promover procesos de interacción, reflexión y construcción de significado.

De este modo, las TIC dejan de ser herramientas de apoyo para convertirse en mediadores cognitivos que amplían las posibilidades de comprensión lectora en entornos multimodales; sin embargo, la experiencia vivida por las docentes permitió comprender que esta mediación tecnológica no ocurre de manera uniforme ni estable. En muchos casos, las TIC aparecen en el aula como recursos que generan motivación inmediata, pero cuya potencialidad pedagógica no siempre logra consolidarse en procesos de comprensión profunda. Esto evidencia que la tecnología, por sí misma, no transforma la experiencia educativa, sino que requiere una resignificación pedagógica permanente para convertirse verdaderamente en mediadora del aprendizaje.

Desde esta mirada, el fenómeno revela una tensión constante entre el potencial transformador de las TIC y las condiciones reales de la práctica educativa. Las docentes transitan entre la necesidad de innovar y las limitaciones propias del contexto escolar, lo que produce experiencias pedagógicas híbridas, donde coexisten estrategias tradicionales y nuevas formas de interacción digital. Esta coexistencia no debe interpretarse como contradicción, sino como expresión del proceso de transición que vive actualmente la educación básica primaria frente a las dinámicas de la cultura digital.

La transformación pedagógica como condición para la enseñanza mediada por TIC

El tercer eje del constructo evidencia que la enseñanza de la comprensión lectora mediada por TIC implica una transformación en la práctica docente, en la que se transita de enfoques tradicionales hacia modelos más flexibles, interactivos y reflexivos, como argumenta Almenara (2020) sostiene que “la incorporación de las TIC exige una reconfiguración de las prácticas pedagógicas y del rol docente” (p.41), lo que implica asumir la enseñanza desde una perspectiva innovadora. De igual forma, Kress (2010) plantea que “el significado se construye a través de múltiples modos de representación” (p.79), lo que permite comprender que la lectura en entornos digitales exige nuevas formas de mediación pedagógica.

Desde la fenomenología, esta transformación no se entiende como un cambio técnico, sino como un proceso de resignificación de la práctica docente, en el que el profesor se reconoce como mediador del aprendizaje y diseñador de experiencias significativas. A partir de los ejes desarrollados, el constructo teórico propone que la enseñanza de la comprensión lectora mediada por TIC se configura como un proceso integrador en el que convergen tres dimensiones esenciales: la comprensión lectora como práctica reflexiva, la mediación tecnológica como proceso pedagógico intencional y la transformación docente como condición para la innovación educativa.

En este sentido, la transformación docente que emerge del constructo no se limita al dominio técnico de herramientas digitales, sino que involucra una modificación profunda en la manera de comprender la enseñanza. El docente comienza a reconocerse no solo como transmisor de contenidos, sino como sujeto reflexivo capaz de interpretar las necesidades del contexto, resignificar sus estrategias y construir ambientes de aprendizaje más flexibles y participativos.

La experiencia fenomenológica permitió comprender que esta transformación pedagógica se desarrolla de manera progresiva y, en ocasiones, contradictoria. Las docentes manifiestan intenciones de innovación y apertura hacia nuevas metodologías; sin embargo, continúan coexistiendo prácticas arraigadas en modelos tradicionales de enseñanza. Esta dualidad refleja que los procesos de cambio educativo no ocurren de forma lineal, sino mediante ajustes permanentes donde el

docente negocia entre lo instituido y las exigencias emergentes del contexto contemporáneo.

Este constructo no se limita a describir la relación entre lectura y tecnología, sino que permite comprender cómo los docentes resignifican su práctica en contextos mediados por TIC, evidenciando que la enseñanza de la comprensión lectora se encuentra en un proceso de transición hacia modelos más críticos, interactivos y contextualizados. Visto desde esta forma, la lectura deja de ser una actividad instrumental para convertirse en una práctica de construcción de sentido, en la que el estudiante no solo comprende textos, sino que interpreta su realidad y participa activamente en la producción de conocimiento.

Dimensión integradora del constructo: hacia una comprensión sistemática de la enseñanza mediada por TIC. El constructo teórico derivado de esta investigación no puede ser comprendido como la suma de tres dimensiones aisladas, sino como un sistema dinámico en el que los procesos pedagógicos, la mediación tecnológica y la transformación docente se interrelacionan de manera constante. En este sentido, la enseñanza de la comprensión lectora mediada por TIC se configura como un fenómeno complejo, en el que convergen elementos cognitivos, didácticos, tecnológicos y contextuales.

Desde esta perspectiva, Morin (2001) plantea que “la realidad debe ser entendida como un tejido de interacciones donde los elementos no pueden analizarse de forma fragmentada” (p.42), lo que permite interpretar que la comprensión lectora mediada por TIC no puede reducirse a estrategias aisladas, sino que debe asumirse como un entramado de relaciones pedagógicas. En coherencia con ello, el constructo propone una visión sistémica en la que cada dimensión se potencia en interacción con las demás, generando procesos de enseñanza más integrales.

En este sentido se comprende, que la configuración del modelo teórico emergente que surge a partir de la interpretación fenomenológica, el constructo se configura como un modelo tridimensional articulado en torno a tres núcleos estructurales, los cuales se presentan de la siguiente forma: núcleo 1 activación cognitiva y construcción de significado: este núcleo reconoce la comprensión lectora

como un proceso activo, en el que el estudiante no solo accede a la información, sino que la interpreta, la transforma y la resignifica en función de su contexto; en la opinión de Rosenblatt (2004) afirma que “la lectura es un proceso transaccional en el que el lector y el texto se construyen mutuamente en la experiencia” (p.25), lo que refuerza la idea de que la comprensión lectora implica una construcción de sentido situada. Desde el constructo, este núcleo se fortalece mediante estrategias que promueven la inferencia, la reflexión y la metacognición.

Desde la mirada, del núcleo 2 mediación tecnológica como entorno de aprendizaje expandido: este plantea que las TIC no solo median el aprendizaje, sino que amplían las posibilidades de interacción con el conocimiento, generando entornos de aprendizaje multimodales y colaborativos. En palabras de Jenkins (2020), “los entornos digitales transforman a los sujetos en participantes activos en la construcción del conocimiento” (p.67), lo que permite comprender que la lectura en entornos digitales implica nuevas formas de interacción, por lo cual, desde el constructo, las TIC se conciben como espacios de mediación que favorecen la exploración, la interactividad y la construcción colectiva de significados.

Seguidamente, el núcleo 3 reconfiguración del rol docente: el tercer núcleo sitúa al docente como eje articulador del proceso, no solo como transmisor de conocimiento, sino como mediador, orientador y diseñador de experiencias de aprendizaje. En este sentido, Schön (1992) plantea que “el profesional reflexivo construye conocimiento a partir de la acción y la reflexión sobre la acción” (p.68), lo que permite interpretar que la transformación pedagógica implica un proceso continuo de análisis y resignificación de la práctica, lo cual, desde el constructo, el docente se configura como un agente de cambio que articula la comprensión lectora y la tecnología en función del contexto educativo.

En relación con el tema, surgen los principios estructurales del constructo, en donde el modelo teórico se sustenta en principios que orienta la enseñanza de la comprensión lectora mediada por TIC: (a) Principio de integración cognitiva, es en el cual la comprensión lectora se desarrolla mediante la articulación de procesos cognitivos que permiten interpretar, inferir y reflexionar sobre el texto; (b) principio de mediación pedagógica intencional, en este sentido el uso de las TIC debe responder a una planificación didáctica orientada al desarrollo de competencias

lectoras profundas; (c) principio de transformación docente, es el cual surge la innovación educativa depende de la capacidad del docente para resignificar su práctica en contextos digitales; y por último, (d) principio de implicación emocional y motivacional se basa en que el aprendizaje lector se potencia cuando el estudiante se vincula emocionalmente con la lectura. Empleando las palabras de Damasio (2010) expresa que “la emoción es un componente esencial en la toma de decisiones y en los procesos de aprendizaje” (p.145).

No obstante, el constructo teórico desarrollado no solo permite comprender la enseñanza de la comprensión lectora mediada por TIC, sino que ofrece una base interpretativa para reconfigurar las prácticas pedagógicas en educación básica primaria, donde su aporte radica en visibilizar la necesidad de integrar la lectura y la tecnología desde una perspectiva crítica, reflexiva y contextualizada. De esta manera, el constructo se proyecta como una herramienta conceptual que orienta la práctica docente hacia modelos de enseñanza más flexibles, en los que la lectura se articula con la cultura digital y las demandas del contexto contemporáneo, lo que implica asumir la educación no como transmisión de contenidos, sino como un proceso de construcción de sentido en el que el estudiante participa activamente.

En este punto, resulta necesario profundizar en la comprensión del fenómeno más allá de la organización estructural de sus dimensiones, reconociendo que la enseñanza de la comprensión lectora mediada por TIC no se manifiesta como un proceso lineal ni predecible, sino como una experiencia pedagógica tensionada por múltiples factores que interactúan de manera simultánea en el aula. Lo que emerge de la experiencia docente no es una aplicación homogénea de estrategias, sino una práctica atravesada por decisiones, limitaciones, intuiciones y resignificaciones constantes.

Desde esta perspectiva, el fenómeno revela una condición fundamental: la coexistencia de dos lógicas pedagógicas que no siempre logran integrarse. Por un lado, persiste una enseñanza de la lectura anclada en la verificación de información, en la repetición y en la búsqueda de respuestas correctas; por otro, emerge una intención de promover comprensión, reflexión e interpretación, que no siempre se traduce en acciones concretas dentro del aula, lo que evidencia que esta tensión no debe entenderse como una debilidad del docente, sino como una manifestación del

momento de transición en el que se encuentra la práctica pedagógica contemporánea.

En este sentido, la mediación de las TIC introduce un elemento adicional de complejidad, ya que no solo transforma los recursos disponibles, sino que reconfigura la manera en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento. Sin embargo, lo que el fenómeno muestra es que esta transformación no ocurre automáticamente, eso se pudo observar durante la recolección de información evidenciando que la presencia de tecnología en el aula no garantiza cambios en la comprensión lectora, sino que evidencia una brecha entre el potencial de las herramientas digitales y su uso pedagógico real. En consecuencia, el constructo permite comprender que el verdadero cambio no está en la tecnología, sino en la forma en que el docente la integra, la resignifica y la articula con los procesos cognitivos del estudiante.

De este modo, la comprensión lectora mediada por TIC se configura como un proceso de negociación pedagógica, en el que el docente transita entre lo que sabe que debería hacer y lo que realmente logra implementar en su práctica. Este tránsito implica ajustes permanentes, reinterpretaciones y decisiones situadas que responden a las condiciones del contexto, a las características de los estudiantes y a las posibilidades reales del entorno educativo. Es precisamente en esta dinámica donde se encuentra el núcleo fenomenológico del constructo: la enseñanza no como aplicación de modelos, sino como construcción continua de sentido.

Desde esta perspectiva, el constructo fenomenológico desarrollado permitió comprender que la práctica pedagógica constituye una experiencia dinámica atravesada por incertidumbres, reinterpretaciones y decisiones situadas. Lo que emerge en el aula no responde estrictamente a planificaciones rígidas, sino a procesos vivos de interacción donde el docente ajusta continuamente sus acciones en función de las respuestas, intereses y necesidades de los estudiantes.

Esta comprensión resulta fundamental porque desplaza la mirada instrumental de la enseñanza para situarla en el terreno de la experiencia humana. La comprensión lectora mediada por TIC no se configura entonces como un procedimiento técnico, sino como una práctica relacional donde convergen

subjetividades, emociones, saberes y contextos. En consecuencia, el fenómeno investigado permitió reconocer que enseñar implica también interpretar continuamente la realidad educativa y reconstruir el sentido de la práctica en medio de escenarios cambiantes.

Asimismo, el análisis permite evidenciar que la comprensión lectora no se desarrolla únicamente desde lo cognitivo, sino que está profundamente vinculada con lo emocional y lo motivacional. La forma en que los estudiantes se relacionan con la lectura, su interés, su disposición y su percepción de la actividad influyen directamente en su nivel de comprensión, lo que traduce en que la integración de las TIC no solo transforma el acceso a la información, sino también la experiencia subjetiva del estudiante frente a la lectura, generando nuevas formas de vinculación con el texto.

En este entramado, el rol docente adquiere una dimensión aún más compleja, ya que deja de ser únicamente un mediador de contenidos para convertirse en un configurador de experiencias de aprendizaje; esto implica no solo seleccionar recursos, sino diseñar situaciones que permitan al estudiante interactuar, cuestionar, explorar y construir significado. Sin embargo, el fenómeno muestra que esta transformación no es inmediata ni homogénea, sino progresiva, situada y en ocasiones contradictoria, por tanto, el constructo teórico no debe entenderse como una estructura cerrada, sino como una interpretación abierta del fenómeno, que reconoce la enseñanza de la comprensión lectora mediada por TIC como un proceso en construcción. Esta perspectiva permite superar visiones reduccionistas que asumen la tecnología como solución, para comprender que el verdadero desafío se encuentra en la articulación entre pedagogía, cognición y mediación tecnológica.

El análisis fenomenológico también permitió comprender que la incorporación de las TIC modifica las formas en que los estudiantes se vinculan emocional y cognitivamente con la lectura. Los entornos digitales generan nuevas posibilidades de interacción, exploración y participación, favoreciendo experiencias lectoras más dinámicas y cercanas a las realidades culturales de los niños. Sin embargo, esta transformación también exige desarrollar capacidades críticas que permitan al

estudiante no solo acceder a múltiples contenidos, sino interpretar y resignificar la información en medio de la sobreexposición digital contemporánea.

De igual forma, el fenómeno investigado evidenció que la lectura en entornos mediados por TIC deja de ser una experiencia exclusivamente lineal para convertirse en una práctica multimodal e hipertextual. Esta condición transforma las maneras de construir significado, ya que los estudiantes interactúan simultáneamente con imágenes, sonidos, enlaces y múltiples formatos de representación. En consecuencia, la comprensión lectora contemporánea requiere nuevas formas de mediación pedagógica orientadas a favorecer procesos de interpretación más complejos y flexibles.

En consecuencia, el aporte de esta investigación no radica únicamente en describir la relación entre comprensión lectora y TIC, sino en evidenciar cómo dicha relación se configura en la práctica real, marcada por tensiones, avances parciales y posibilidades de transformación, desde la mirada real del contexto educativo sujeto a estudio, la enseñanza de la comprensión lectora deja de ser una actividad instrumental para convertirse en un proceso de construcción de sentido, en el que el estudiante no solo accede a la información, sino que la interpreta, la cuestiona y la resignifica en función de su realidad.

En síntesis, el constructo fenomenológico emergente permitió comprender que la enseñanza de la comprensión lectora mediada por TIC constituye un fenómeno en permanente construcción, donde las prácticas pedagógicas, las experiencias subjetivas y las transformaciones tecnológicas convergen de manera dinámica dentro del contexto escolar. Esta comprensión supera las visiones reduccionistas que interpretan la tecnología únicamente como recurso instrumental, para reconocerla como parte de un entramado pedagógico y humano mucho más amplio.

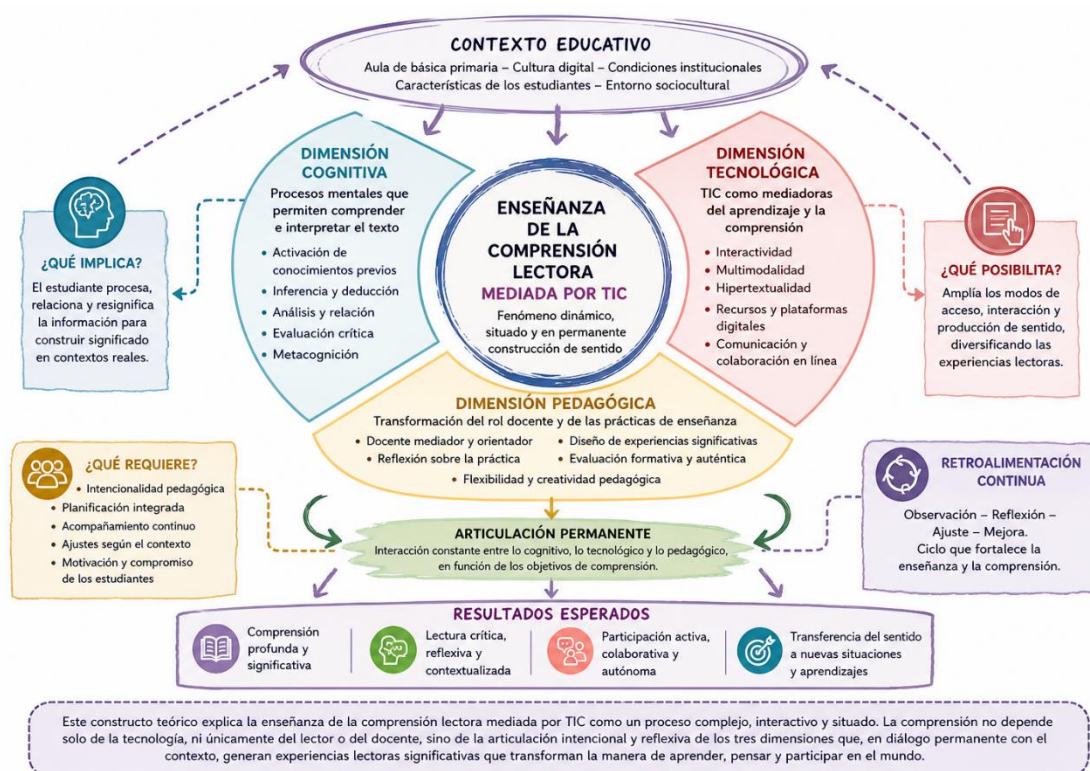
Asimismo, el estudio permitió evidenciar que la comprensión lectora no puede separarse de las condiciones emocionales, culturales y contextuales que atraviesan la experiencia educativa de los estudiantes. En este sentido, el constructo desarrollado no pretende establecer modelos universales o recetas pedagógicas, sino ofrecer una aproximación interpretativa que permita comprender cómo los

docentes resignifican la enseñanza de la lectura en medio de los desafíos contemporáneos de la educación digital.

Desde esta perspectiva, el aporte teórico de la investigación radica en visibilizar que la verdadera transformación educativa no depende exclusivamente de la incorporación de TIC, sino de la capacidad de articular pedagógicamente la lectura, la tecnología y la experiencia humana en función de la construcción de significado. De este modo, la enseñanza de la comprensión lectora mediada por TIC se configura como una práctica reflexiva, situada y profundamente humana, orientada no solo al aprendizaje académico, sino también a la formación crítica y comprensiva del estudiante frente a su realidad.

Figura 1.

Estructura del modelo.



Nota. Imagen basada en los hallazgos de la información y contextualización del fenómeno estudiado. Pallares (2025).

El constructo teórico representado no constituye una estructura rígida ni un modelo prescriptivo de enseñanza, sino una configuración comprensiva que emerge de la experiencia vivida de los docentes en contextos reales de aula en instituciones

educativas con sedes urbanas y rurales; en este sentido, el diagrama no debe interpretarse como una secuencia de pasos, sino como la representación de un sistema dinámico en el que interactúan de manera permanente dimensiones cognitivas, tecnológicas y pedagógicas que son materia de modificaciones constantes durante la práctica de acuerdo a las necesidades reales del aula para su practicidad y funcionamiento al momento de enseñar sobre los aspectos que involucran el proceso lector en la básica primaria principalmente.

En la parte superior del modelo se sitúa el contexto educativo, entendido como el escenario en el que se materializa la práctica pedagógica; este no se limita a las condiciones físicas del aula, sino que incorpora la cultura digital, las dinámicas institucionales y las características de los estudiantes. Desde la mirada fenomenológica, este contexto no es un elemento externo, sino constitutivo del fenómeno, en tanto condiciona, orienta y resignifica las acciones del docente. En este entramado, el rol docente se redefine como una mediación situada que exige leer el contexto, tomar decisiones pedagógicas pertinentes y ajustar continuamente las estrategias en función de las necesidades reales del grupo. Así, el docente no solo actúa dentro del contexto, sino que también lo interpreta y lo transforma mediante prácticas reflexivas que configuran experiencias de aprendizaje significativas.

En el centro del constructo se ubica la enseñanza de la comprensión lectora mediada por TIC, concebida como el núcleo articulador del proceso. Esta ubicación no es casual, sino que responde a la necesidad de comprender la enseñanza como una práctica situada, en la que convergen múltiples factores que no pueden ser analizados de manera aislada. La enseñanza, en este sentido, no es la aplicación de estrategias, sino un proceso de construcción de sentido que se configura en la interacción con los estudiantes y con los recursos disponibles, por ello, a partir de este núcleo central emergen tres dimensiones fundamentales que no operan de forma independiente, sino en constante interrelación.

El primer núcleo, correspondiente a la activación cognitiva, evidencia que la comprensión lectora se sustenta en procesos como la inferencia, la interpretación y el pensamiento crítico, sin embargo, el análisis del fenómeno permite comprender que estos procesos no se desarrollan de manera automática, sino que requieren

una mediación pedagógica intencionada que los active y los fortalezca en el contexto de la práctica. Seguidamente, el segundo núcleo referido a la mediación tecnológica, introduce la complejidad de los entornos digitales en la enseñanza de la lectura. La interactividad, la multimodalidad y la hipertextualidad no solo transforman los formatos de los textos, sino también las formas en que los estudiantes acceden, procesan y construyen la información. No obstante, el constructo evidencia que estas potencialidades no se materializan por sí solas, sino que dependen de la forma en que el docente las integra en su práctica pedagógica.

Por su parte, el tercer núcleo, centrado en la reconfiguración del rol docente, constituye el eje que articula las demás dimensiones, en el cual el docente deja de ser un transmisor de contenidos para convertirse en mediador, diseñador y sujeto reflexivo de su propia práctica. Esta transformación no se presenta como un cambio inmediato, sino como un proceso progresivo en el que el docente negocia entre lo tradicional y lo emergente, entre lo esperado y lo posible. La convergencia de estos tres núcleos da lugar a un proceso integrador dinámico, en el que la enseñanza de la comprensión lectora mediada por TIC se configura como una experiencia compleja, situada y en constante construcción. Este proceso no responde a una lógica lineal, sino a una interacción permanente en la que los elementos se influyen mutuamente, generando nuevas formas de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, el modelo proyecta como resultado una comprensión lectora que trasciende lo literal, orientándose hacia la construcción de sentido, la reflexión crítica y la participación activa del estudiante, por lo que este resultado no debe entenderse como un producto final, sino como una posibilidad que se construye en la medida en que las dimensiones del constructo logran articularse de manera coherente en la práctica pedagógica. Por ello, el diagrama no representa un punto de llegada, sino una herramienta interpretativa que permite comprender la complejidad del fenómeno estudiado, donde su valor radica en visibilizar que la enseñanza de la comprensión lectora mediada por TIC no depende de la incorporación de recursos tecnológicos, sino de la capacidad del docente para integrar, resignificar y articular estos elementos en función de la construcción de significado en el aula.

Consideraciones finales

La comprensión del fenómeno investigado permitió develar la enseñanza de la comprensión lectora mediada por las TIC como un proceso complejo, situado y en transformación dentro del contexto de la educación básica primaria. A partir de los resultados obtenidos, se presentan las consideraciones finales organizadas en correspondencia con los objetivos específicos de la investigación, en relación con el objetivo específico: identificar los procesos implícitos en la enseñanza de la comprensión lectora se evidenció, que los procesos de enseñanza de la comprensión lectora están fuertemente influenciados por las concepciones que poseen las docentes sobre la lectura, las cuales oscilan entre una visión tradicional centrada en la decodificación y una perspectiva más interpretativa orientada a la construcción de significado. Esta dualidad incide directamente en la forma en que se desarrollan las prácticas pedagógicas en el aula.

Desde esta perspectiva, el fenómeno investigado permitió comprender que la enseñanza de la comprensión lectora no depende únicamente de la implementación de estrategias metodológicas, sino de las concepciones profundas que orientan la práctica docente. Las experiencias de las participantes evidenciaron que muchas de las acciones pedagógicas desarrolladas en el aula responden a modelos históricamente arraigados en la educación básica, donde la lectura continúa asociándose principalmente con procesos de repetición, identificación de información y cumplimiento de actividades escolares. Esta situación deja entrever que las transformaciones pedagógicas relacionadas con la comprensión lectora no ocurren de manera inmediata, sino que implican procesos graduales de resignificación de la práctica educativa.

Asimismo, el estudio permitió comprender que la comprensión lectora adquiere significados distintos según las experiencias, trayectorias y contextos de las docentes, lo que influye directamente en las formas de mediación que se desarrollan en el aula. En consecuencia, la práctica pedagógica no puede entenderse como una aplicación homogénea de estrategias, sino como una construcción situada en la que confluyen conocimientos, experiencias y percepciones sobre la enseñanza. Desde esta mirada, la fenomenología permitió

acceder no solo a lo que las docentes hacen, sino al sentido que atribuyen a sus acciones pedagógicas dentro de la experiencia educativa cotidiana.

De igual manera, se identificó que las estrategias implementadas en el proceso lector, aunque diversas, tienden a privilegiar actividades de carácter literal, lo que limita el desarrollo de niveles inferenciales y críticos. Esta situación refleja una brecha entre la intencionalidad pedagógica y su aplicación práctica, evidenciando la necesidad de fortalecer el enfoque didáctico de la comprensión lectora; adicional se encontró que la interacción docente-estudiante constituye un elemento clave en el proceso de comprensión, ya que el acompañamiento pedagógico incide en la forma en que los estudiantes construyen significado a partir de los textos. No obstante, este acompañamiento no siempre se orienta hacia la profundización del pensamiento crítico.

Como última instancia, se evidenció que el contexto familiar y sociocultural influye en el desarrollo de la comprensión lectora, especialmente en lo relacionado con el acompañamiento en los procesos académicos, reflejando que la ausencia de este apoyo limita la consolidación de habilidades lectoras en los estudiantes, lo que concluye en que los procesos implícitos en la enseñanza de la comprensión lectora requieren una articulación más coherente entre concepciones, estrategias y prácticas pedagógicas, de manera que se favorezca el desarrollo integral de la competencia lectora en los estudiantes.

Por otra parte, siguiendo el hilo conductor del desarrollo de los objetivos específicos en el cual interpretar la mediación de las TIC en la enseñanza de la comprensión lectora, permitió en primera medida identificar que las TIC son incorporadas en el aula principalmente como herramientas que favorecen la motivación y el interés por la lectura, generando mayor participación por parte de los estudiantes en las actividades pedagógicas. Asimismo, se evidenció que el uso de las TIC se orienta hacia una función instrumental, centrada en la presentación de contenidos y el apoyo visual, lo que limita su potencial como mediadores del aprendizaje profundo.

En este sentido, la investigación permitió evidenciar que las TIC son percibidas por las docentes como herramientas capaces de generar mayor interés y

participación en los estudiantes, especialmente en contextos donde las dinámicas tradicionales de enseñanza han comenzado a perder impacto motivacional. Sin embargo, también se identificó que el uso pedagógico de la tecnología continúa enfrentando tensiones relacionadas con la formación docente, la planificación didáctica y las condiciones institucionales disponibles en el contexto educativo.

De igual manera, el fenómeno investigado dejó entrever que la incorporación de las TIC en la enseñanza de la comprensión lectora no transforma automáticamente las prácticas educativas, ya que en muchos casos las herramientas digitales terminan reproduciendo metodologías tradicionales en formatos tecnológicos. Esta situación permitió comprender que el verdadero desafío no se encuentra en la disponibilidad de dispositivos o plataformas, sino en la capacidad de resignificar pedagógicamente su uso en función de la construcción de significado y del fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes.

Por otra parte, las experiencias docentes reflejaron que la mediación tecnológica también modifica las formas de interacción dentro del aula, generando nuevas dinámicas de participación, exploración y acceso a la información. No obstante, dichas transformaciones requieren acompañamiento pedagógico permanente, dado que la exposición constante a entornos digitales no garantiza por sí misma procesos de comprensión profunda. En consecuencia, la enseñanza mediada por TIC exige una orientación intencionada que permita al estudiante no solo acceder a múltiples contenidos, sino desarrollar criterios para interpretarlos, analizarlos y resignificarlos críticamente.

De igual forma, se encontró dentro de los hallazgos que, a pesar de contar con recursos tecnológicos disponibles, su integración en el proceso de enseñanza no siempre responde a una planificación pedagógica intencionada, lo que reduce su impacto en la comprensión lectora, dejando de manifiesto que las TIC favorecen ambientes de aprendizaje más dinámicos e interactivos, lo que incide positivamente en la disposición de los estudiantes frente a la lectura, especialmente en términos motivacionales, por lo tanto, se concluye que la mediación de las TIC en la enseñanza de la comprensión lectora depende fundamentalmente de la intencionalidad pedagógica con la que se integran, más que de su disponibilidad en el contexto educativo.

De este modo, el objetivo específico estructurar un constructo teórico sobre la enseñanza de la comprensión lectora mediada por las TIC, dejó entre ver aspectos significativos, evidenciando en primer lugar que la enseñanza de la comprensión lectora mediada por TIC se configura como un proceso integrador en el que convergen dimensiones pedagógicas, cognitivas y tecnológicas, lo que permite comprender el fenómeno desde una perspectiva compleja. En segundo lugar, se identificó que la comprensión lectora debe ser entendida como una práctica reflexiva que va más allá de la decodificación, orientándose hacia la interpretación, el análisis y la construcción de significado en contextos reales.

Desde esta comprensión, el constructo teórico emergente permitió reconocer que la enseñanza de la comprensión lectora mediada por TIC no puede analizarse desde relaciones fragmentadas entre lectura y tecnología, sino como un entramado pedagógico en el que convergen múltiples dimensiones que interactúan permanentemente. Esta articulación entre lo cognitivo, lo tecnológico y lo pedagógico permitió comprender que la práctica educativa contemporánea se encuentra atravesada por transformaciones que exigen nuevas formas de mediación y nuevas maneras de concebir el aprendizaje.

Asimismo, el constructo evidenció que el rol docente adquiere una dimensión central dentro del proceso de enseñanza mediada por TIC, ya que es el profesor quien resignifica las herramientas tecnológicas en función de las necesidades del contexto y de las características de los estudiantes. De este modo, la tecnología deja de entenderse como un recurso externo para convertirse en un elemento integrado a la experiencia pedagógica, cuyo valor depende de la intencionalidad con la que es incorporada en el aula.

De igual forma, el análisis fenomenológico permitió comprender que la enseñanza de la comprensión lectora mediada por TIC constituye una práctica en constante construcción, atravesada por tensiones, ajustes y transformaciones progresivas. Esta realidad evidencia que los procesos educativos contemporáneos no responden a modelos estáticos, sino a dinámicas cambiantes que requieren reflexión permanente por parte de los actores educativos. En consecuencia, el constructo desarrollado no representa una estructura cerrada, sino una

aproximación interpretativa que busca comprender el fenómeno desde la complejidad de las experiencias vividas.

En tercer lugar, se encontró que la mediación de las TIC adquiere sentido en la medida en que se articula con estrategias pedagógicas que promuevan la interacción, la reflexión y la construcción de conocimiento. En cuarto lugar, se evidenció que la transformación de la práctica docente constituye una condición esencial para la enseñanza mediada por TIC, implicando cambios en la forma de planificar, desarrollar y evaluar los procesos de aprendizaje, dejando como cierre que el constructo teórico desarrollado permite comprender la enseñanza de la comprensión lectora mediada por TIC como un proceso dinámico y en constante transformación, en el que la lectura se configura como una práctica de construcción de sentido en entornos educativos contemporáneos.

En este horizonte interpretativo, el estudio permitió reconocer que la enseñanza de la comprensión lectora mediada por TIC representa uno de los desafíos pedagógicos más significativos de la educación contemporánea, especialmente en contextos donde convergen transformaciones tecnológicas aceleradas y prácticas educativas aún ancladas en modelos tradicionales. Esta situación evidencia la necesidad de avanzar hacia formas de enseñanza más flexibles, reflexivas y contextualizadas, capaces de responder a las dinámicas actuales del conocimiento y a las nuevas maneras en que los estudiantes interactúan con la información.

Del mismo modo, la investigación permitió comprender que la comprensión lectora continúa siendo un proceso esencial para la formación integral del estudiante, no solo por su incidencia en el rendimiento académico, sino por su capacidad para favorecer la interpretación crítica de la realidad. En este sentido, la lectura deja de asumirse como una habilidad instrumental para configurarse como una práctica de construcción de sentido, en la que convergen elementos cognitivos, emocionales, culturales y tecnológicos.

En conjunto, las evidencias muestran una práctica en transición: hay avances en la incorporación de recursos y en la valoración de la comprensión, pero persisten formas de enseñanza que no siempre acompañan ese reconocimiento. El aporte del

estudio radica en hacer visible esa brecha y proponer una lectura integradora del fenómeno, donde la comprensión lectora se fortalece cuando la mediación docente y el uso de las TIC se orientan con intención formativa clara. Este cierre no plantea acciones externas, sino que delimita el sentido del cambio necesario: pasar de la actividad a la intencionalidad, de la herramienta al propósito y de la respuesta correcta a la construcción de significado.

Referencias

- Almeida, S. M. (2022). *Algunas causas del bajo nivel de la comprensión lectora en la educación actual*. Revista Científica De La Facultad De Filosofía, 14(1).
Recuperado a partir de
<https://revistascientificas.una.py/index.php/rcff/article/view/2717>
- Allington, R. (2001). *What Really Matters for Struggling Readers: Designing Research-Based Programs*. Longman.
- Area Moreira, M. (2009). *Introducción a la tecnología educativa*. Editorial Síntesis.
- Area, M. (2018). *La integración de las TIC en la educación: desde la teoría a la práctica*. Ediciones Morata.
- Area, M. (2020). *Tecnologías digitales y educación: Una perspectiva crítica*. Editorial Morata.
- Arrieta Mozo, J. M. (2024). *El Stop Motion como herramienta tecnológica para el fortalecimiento de la comprensión lectora*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Experimental El Libertador.
<https://www.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1584/1505>
- Avendaño, Y. (2020). *Influencia de las estrategias de lectura de Isabel Solé en la comprensión lectora de los educandos de quinto grado de primaria*. Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades, (12), 95-105.
http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S2550-67222020000300095&script=sci_arttext
- Cabero, J. (2013). *Las TIC en la educación: una perspectiva crítica*. Universidad de Sevilla.
- Cacua Peñaloza, I. (2023). *Representaciones sociales sobre el uso didáctico de las TIC desde la práctica pedagógica del docente*. Instituto pedagógico rural Gervasio Rubio.
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/729>
- Campos, I.-O., y Rivera-Alegre, P. (2024). *Influencia del uso de las TIC en el desarrollo de la comprensión lectora en Educación Primaria*. Ocnos, 23(2).
https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.2.451
- Canet Juric, L., Andrés, M. L., & Ané, A. (2005). *Modelos teóricos de comprensión lectora. Relaciones con prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje*.

- In XII Jornadas de investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-051/55.pdf>
- Carr, N. (2020). *Superficiales: ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.
- Castillo Hernández, J. A. (2021). *Texting y comprensión lectora en estudiantes de telesecundaria*. *Advocatus*, (36).
<https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/advocatus/article/view/7474>
- Castillo-López, M., Romero, E. y Mínguez, R. (2022). *El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 241-267. <https://www.redalyc.org/journal/1341/134175706011/html/>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994 - Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214.
- Corte Constitucional de Colombia. (2015) *Constitución Política de Colombia de 1991, versión actualizada*. Página oficial.
<https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>
- Contreras, L. (2021). *Constructos teóricos sobre la enseñanza del proceso lector en niños/ñas de nueve años de edad de educación primaria a través de las representaciones sociales de los docentes de aula*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Experimental El Libertador.
<https://www.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/213/212>
- Decreto 1306 de 2009. *Por el cual se establecen lineamientos para fomentar el uso de las TIC en la educación*. Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia.
- Dehaene, S. (2019). *Aprender a leer: De las ciencias cognitivas al aula*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). *Comprensión lectora en medios digitales frente a medios impresos: una revisión sistemática*. CERLALC. Recuperado de https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2020/04/Cerlalc_Publicaciones_Dosier_Pantalla_vs_Papel_042020.pdf

- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). *Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media*. Educational Research Review.
- Departamento Nacional de Planeación. (2020). *Documento CONPES 3988: Política Nacional para el Uso de las TIC en la Educación*. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/CONPES/3988>
- Directiva 5 de 2020. *Orientaciones para la prestación del servicio educativo en el marco de la emergencia sanitaria por el COVID-19*. Ministerio de Educación Nacional.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- Figueroa Galvis, L. M. (2025). *Teoría de la comprensión de lectura de Isabel Solé (1992): implementación desde el manga*. Espiral, Revista De Docencia E Investigación, 13(2), 25–40. <https://doi.org/10.15332/erdi.v13i2.3090> (Original work published 1 de diciembre de 2023)
- Formichella, M.M. y Alderete, M.V. (2020). *El efecto de las TIC en el desempeño educativo, el análisis de la comprensión lectora*. Semestre Económico, 23(54), 181-199. Epub July 30, 2020. <https://doi.org/10.22395/seec.v23n54a9>
- Formichella, M. M., & Alderete, M. V. (2023). *Uso de TIC en la educación: una aproximación desde la economía de la educación*. Revista Criterio Libre Económico, 21(38), 1–21. <https://revistas.udem.edu.co/index.php/economico/article/view/3141>
- Fuster Guillén, D.E. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico*. Propósitos y Representaciones, 7(1), 201-229. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gamboa Pulido, M. (2017). *Desarrollo de la comprensión lectora utilizando estrategias de Solé en los niños y niñas del segundo grado "A" de la Institución Educativa N° 1249 – Vitarte - Ugel N° 06*. Universidad Peruana Cayetano Heredia. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/3717>
- Garrido, M. F., González, J. M. J., & Soto, Á. P. G. (2002). *Estrategias didácticas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación*. Acción pedagógica, 11(1), 28-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973066>

- Gómez, J. J. (2024). *Exploración del papel de las TIC en el fortalecimiento de la comprensión lectora de estudiantes de básica primaria del grado quinto en el colegio americano de Pitalito Huila*. [Diplomado de profundización para grado]. Repositorio Institucional UNAD.
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/61604>
- Hall, K. (2020). *Effective Literacy Teaching in the Early Years*. Routledge.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lugo, Ma. Del P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta ed. Mc Graw Hill Interamericana ed. México DF. (Méx).
- Hurtado, A. M. y Barahona, C. A. (2021). *Fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado quinto*. [Tesis de Maestría]. Repositorio digital Fundación Universitaria Los Libertadores. <http://hdl.handle.net/11371/4175>
- Husserl, E. (2002). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* (Vol. I). Ediciones Sígueme.
- ICFES. (2019). *Informe Nacional de Resultados: Pruebas Saber 3°*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
- Jiménez Pérez, E del P. (2014). *Comprensión lectora vs. competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas*. Investigaciones sobre lectura, (1), 65-74.
<https://revistas.uma.es/index.php/revistaSL/article/view/10943/11141>
- Jiménez, A., Méndez, J., & Ortega, M. (2023). *Comprensión lectora y rendimiento académico: un análisis desde la psicología educativa*. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 26(2), 1-18.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672023000200139
- Lenis, V. D. y Palacios, D. L. (2023). *Estrategias Metodológicas para el Fortalecimiento de la Comprensión Lectora en los Estudiantes de Quinto Grado I. E. M. A Sede Sor María Luisa Molina*. [Tesis de Maestría]. Repositorio digital Fundación Universitaria Los Libertadores.
<http://hdl.handle.net/11371/5701>
- Ley 1450 de 2011. *Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2010–2014*. Congreso de la República de Colombia.
- Li, M., & Clariana, R. B. (2019). *Análisis de la comprensión lectora en la educación*. Revista Horizontes, 3(11), 1–15. Recuperado de

- [https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/download/1268/2372:contentReference\[oaicite:39\]{index=39}](https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/download/1268/2372:contentReference[oaicite:39]{index=39})
- Lindarte, A. (2022). *Constructos teóricos del pensamiento crítico para el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas en básica primaria*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Experimental El Libertador.
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/188/189>
- Martínez, C. et al. (2021). *Modelo innovador TAC para fortalecer estrategias de comprensión lectora*. Revista Multidisciplinar. Ciencia Latina. [Revista en Línea]. Disponible:
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/970/1319>
- Martínez López, E. M., & Martínez López, M. P. (2021). *Estrategia didáctica mediada por las TIC para el fortalecimiento de la comprensión lectora*. Trabajo de Maestría. Corporación Universidad de la Costa. Recuperado de <https://hdl.handle.net/11323/8178>
- Marzano, R., Pickering, D., & Pollock, J. (2001). *Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*. ASCD.
- Mayer, R. (2009). *Multimedia Learning*. Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2009). *Cognitive theory of multimedia learning*. Recuperado de https://www.researchgate.net/figure/Cognitive-theory-of-multimedia-learning-Mayer-2009_fig1_327195992
- MEN, Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley general de educación 115 de 1994*. Página oficial. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- MEN, Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Pruebas PISA 2022: Colombia, un sistema educativo resiliente que requiere cambios estructurales para mejorar su calidad*. Página oficial.
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/417751:Pruebas-PISA-2022-Colombia-un-sistema-educativo-resiliente-que-requiere-cambios-estructurales-para-mejorar-su-calidad>
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Plan Nacional de Lectura y Escritura*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-343837.html> Ministerio de Educación+2
- Miranda Beltrán, S. y Ortiz Bernal, J.A. (2020). *Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación*

- educativa*. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11(21), e064. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Montesdeoca Arteaga, D. V. (2021). *Evaluación de la percepción e implicación del profesorado en la comprensión lectora del alumnado de educación general básica de Ecuador (ECOLEC)*. Programa de doctorado: Lenguas y Cultura. Universidad de Córdoba.
<https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/21589/2021000002299.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2008). *El programa PISA de la OCDE, qué es y para qué sirve*. Página oficial.
<https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- OCDE. (2021). *PISA 2021 Reading Framework*. OECD Publishing.
- OCDE (2023), *Resultados PISA 2022 (Volumen I): El estado del aprendizaje y la equidad en la educación*. PISA, OECD Publishing, París,
<https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Ochoa Gamboa, J. M. (2023). *La comprensión lectora a partir de los textos digitales informales: Una visión compleja desde la educación multimodal*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Experimental El Libertador.
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/765/687>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/cebcb733-en>
- Padró-Solanet i Grau, A. (2020). *El muestreo*. Universitat Oberta de Catalunya.
<https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/149990/2/ElMuestreo.pdf>.
- Parada, E. (2023). *Aproximación teórica sobre las competencias digitales del docente en los entornos formativos B-Learning en el nivel de educación básica primaria*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Experimental El Libertador.
<https://www.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/603/545>
- Pearson, P. D., y Gallagher, M. C. (1983). *The instruction of reading comprehension*. Contemporary Educational Psychology, 8(3), 317-344.
- Pérez, J., Morales, L., & Gutiérrez, C. (2023). *Comprensión lectora digital: Desafíos cognitivos y pedagógicos en contextos hipertextuales*. Formación Universitaria, 16(1), 7–17.

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062023000100207

Pérez Quispe, R., Miranda Castillo, P., Usquiano Piscocoya, M. M., Arbulú Hurtado, N., & Valdiviezo Palacios, J. S. (2022). *Textos narrativos en la comprensión lectora de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó*. Savez Editorial. ISBN: 978-9942-603-32-6.

<https://savezeditorial.com/index.php/savez/article/view/89/132>

Proyecto Educativo Institucional PEI. (2020). *I.E.T. Soledad Medina*.

<https://soledadmedina.online/institucional/?t=17>

Prensky, M. (2011). *Enseñanza nativa digital: Cómo los niños aprenden diferente*. SM.

Ramírez Mazariegos, L. G. (21 de agosto de 2017). *La comprensión lectora: un reto para alumnos y maestros*. Instituto para el futuro de la educación.

<https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/2017/8/21/la-comprension-lectora-un-reto-para-alumnos-y-maestros>

Ravela, P. (2021). *La evaluación educativa como oportunidad de aprendizaje*. Montevideo: Grupo Magro Editores.

Robledo Martín, J. (2009). *Observación Participante: los escenarios*. Departamento de investigación FUDEN. Nure investigación, n° 41, julio – agosto 2009.

Dialnet-ObservacionParticipante-7724024.pdf

Redondo González, M.A. (2008). *Comprensión lectora 1*. Leo, Luego Pienso Editorial.

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20ANGELES_REDONDO_1.pdf

Romero Henao, E. V., & Melo Fontecha, S. (2023). *Impacto del uso de TIC en los niveles de comprensión lectora en estudiantes del grado 5°JM del Colegio Nicolás Gómez Dávila*. Rastros Rostros, 25(1), 1–17.

<https://doi.org/10.16925/2382-4921.2023.01.02>

Roschelle, J., et al. (2016). "The Efficacy of Technology in Learning: A Meta-Analysis." *Educational Research Review*, 19, 36-54.

Roschelle, J., et al. (2016). *Personalización del aprendizaje en plataformas online*.

Recuperado de <https://bcasapp.com/blog/crecimiento-profesional/personalizacion-del-aprendizaje-en-plataformas-online>

Roschelle, J., et al. (2016). *Technology-enhanced learning environments*.

- Salazar Barrios, E. (2022). *Muestreo estadístico. Tipos, cálculo de tamaño y muestra*. Universidad de San Carlos de Guatemala.
https://www.researchgate.net/publication/379082656_Muestreo_estadistico_Tipos_calculo_de_tamano_de_muestra#pf9
- Salinas, J. (2004). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Revista de Educación a Distancia, (4), 1-15.
- Salmerón, L., et al. (2018). "Reading in Online and Offline Environments: Cognitive and Metacognitive Aspects." *Educational Psychologist*, 53(4), 271-288.
- Salmerón, L., et al. (2018). *Reading comprehension in digital environments*. Computers & Education.
- Sánchez Fontalvo, I.M.; González Monroy, L.A. y Esmeral Ariza. S, J. (2020). *Metodologías Cualitativas en investigación educativa*. Universidad del Magdalena. Santa Marta (Col).
https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=xLP_DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=investigaci%C3%B2n+educativa&ots=9wZCD3Oia4&sig=0JsADi3J7TVfa9-ja0o5jC1C4Vk&redir_esc=y#v=onepage&q=investigaci%C3%B2n%20educativa&f=false
- Sandoval Casilimas, C.A. (2002). *Investigación cualitativa*. Tomo 4 de la colección: Programa de especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social. ICFES. Arfo Ed. Bogotá (Col).
- Selwyn, N. (2022). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. Bloomsbury.
- Siemens, G. (2005). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*.
- Solé, I. (2012). *Competencia lectora y aprendizaje*. Revista Iberoamericana de Educación, (59), 43-61. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/59387>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Soria Andurell, A. (2015). *Estudio de los efectos del formato hipertextual en la comprensión lectora y la memoria textual en niños de educación primaria*. Educación XX1, 18 (1), 369-390. doi:10.5944/educXX1.18.1.12394
- Schuster, A.; Puente, M.; Andrada, O., y Maiza, M. (2013). *La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula*. La investigación educativa. Revista Electrónica Iberoamericana de Educación

- en Ciencias y Tecnología — Volumen 4, Número 2, junio 2013.
<https://exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXTO%207.pdf>
- Smith, C. B., Dahl, K. L. y Tapia, J. A. (1995). *La enseñanza de la lectoescritura: Un enfoque interactivo*. Didáctica, lengua y literatura 3 (147). Obtenido de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9191110147A>
- Spiro, R. (1988). *Cognitive flexibility theory*.
- Tedesco, M. T. (2022). *Educación y desigualdad en América Latina*. Siglo XXI Editores.
- Tuesta Oyarse, S. y Oseda Gago, D. (2021). *Influencia del acompañamiento familiar en la comprensión lectora de 1° primaria I.E. N° 80008 república argentina*, 2020. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5(4), 5244-5273.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.687
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*.
- UNESCO. (2023). *La UNESCO hace un llamado a tomar acciones en el sector educativo tras los bajos resultados de América Latina y el Caribe en PISA 2022*. <https://dataviz.unesco.org/es/articles/la-unesco-hace-un-llamado-tomar-acciones-en-el-sector-educativo-tras-los-bajos-resultados-de-america>
- Vasco, C. (2021). *Reflexiones sobre la evaluación educativa en Colombia*. Editorial Magisterio.
- Velásquez, D. (2019). *Comprensión Lectora de los estudiantes del primer curso, Carrera Ingeniería Agropecuaria de la UNP*. Revista Multidisciplinar. Ciencia Latina. [Revista en Línea]. Disponible:
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/25/17>
- Vásquez Sierra, A. J. (2022). *Comprensión lectora: fundamentos teóricos y estrategias de acercamiento al texto*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(4), 618-633.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2607/3858>
- Vallés Arándiga, A., (2005). *Comprensión lectora y procesos psicológicos*. Liberabit. Revista Peruana de Psicología, 11, 49-61.
<https://www.redalyc.org/pdf/686/68601107.pdf>
- Vásquez Sierra, A. J. (2022). *Comprensión lectora: fundamentos teóricos y estrategias de acercamiento al texto*. Ciencia Latina Revista Científica

Multidisciplinar, 6(4), 618-633.

<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2607/3858>

Vygotsky, L. (2016). *Pensamiento y lenguaje*. 3ª. Edición. Paidós Ed. (Buenos Aires).

Wray, D. (2022). *Teaching Reading Effectively*. UK Literacy Association.

Zermeño Méndez, S., & Contreras Espinosa, R. S. (2016). *Interactividad en medios digitales*. Recuperado de <https://mediostamayo.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/interactividad-en-medios-digitales.pdf>

ANEXO A – 1

Entrevistas aplicadas a los informantes clave

Informante 1

Modelo de entrevista semiestructurada dirigida a docentes

Apreciado compañero (a), cordial saludo.

Lo invitamos cordialmente a participar de forma voluntaria en esta investigación, cuyo objetivo Generar un constructo sobre la enseñanza de la comprensión lectora mediada por las TIC en la educación básica primaria de la Institución Educativa Técnica Soledad Medina, sede Nuestra Señora del Rosario del municipio de Chaparral Tolima.

Su participación es completamente voluntaria y la información que usted proporcione será tratada de manera confidencial, conforme a la Ley de Habeas Data (Ley 1581 de 2012). La información recolectada será utilizada únicamente con fines académicos y de investigación, garantizando su anonimato y la protección de su privacidad.

Instrucciones:

Respetado docente; lea cuidadosamente cada una de las preguntas las cuales están diseñadas en correspondencia con los objetivos planteados, categorías y sub-categorías iniciales; procure responder de la forma más natural, abierta y clara de acuerdo a sus conocimientos y experiencias respecto al tema investigado.

Agradecemos de antemano su valiosa colaboración.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
PROGRAMA DOCTORADO EN EDUCACIÓN



ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA DIRIGIDA A DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA

(Institución Educativa Técnica Soledad Medina, sede Nuestra Señora del Rosario)

Instrucciones: Respetado docente, lea cuidadosamente cada una de las preguntas las cuales están diseñadas en correspondencia con el objetivo general y los objetivos específicos, Generar un constructo sobre la enseñanza de la comprensión lectora mediada por las TIC en la educación básica primaria de la Institución Educativa Técnica Soledad Medina, sede Nuestra Señora del Rosario del municipio de Chaparral Tolima.

Procure responder de forma natural, abierta y clara de acuerdo a sus conocimientos y experiencias respecto al tema investigado.

Categoría: Procesos de comprensión lectora

1. ¿Cómo concibe usted la comprensión lectora en su práctica pedagógica con estudiantes de cuarto grado?

La concibo como herramienta esencial en el aprendizaje de cada uno de mis estudiantes

2. ¿Qué estrategias utiliza con mayor frecuencia para promover la comprensión lectora en el aula?

Estrategias:
- Leer y representar con dibujos el texto
- Lectura con preguntas abiertas o tipo ICES
- Lectura con resumen de la misma...
- Dramatizados

3. ¿Qué recursos didácticos emplea en el desarrollo de las clases para la promoción de la comprensión lectora?

- Textos
- Audiolibros
- Videos con historias (escrito).
- Pequeñas lecturas

Categoría: Mediación pedagógica con TIC

4. ¿Qué herramientas TIC ha incorporado en sus clases para fortalecer la comprensión lectora?

- Presentaciones en POWER POINT
- Juegos didácticos con preguntas sobre el tema

5. ¿Qué aspectos pedagógicos considera al adaptar las herramientas TIC para el desarrollo de la comprensión lectora?

Mayor concentración en la lectura y/o comprensión de la misma

6. Desde su experiencia, ¿qué cambios ha observado en sus estudiantes al trabajar la comprensión lectora con apoyo de TIC?

- Se hace más agradable el trabajo; algunos estudiantes están leyendo de manera más fluida...

7. ¿Explique como es la dinámica de integración pedagógica de las TIC en la enseñanza?

Cada docente debe estar en capacidad de integrar videos, juegos interactivos o el uso de las IAs en su labor pedagógica.

Categoría: Constructo sobre enseñanza mediada por TIC

8. ¿Qué apoyos institucionales considera necesarios para fortalecer el uso de TIC en la enseñanza de la comprensión lectora?

Que todos los docentes estén capacitados en el uso de las TIC... y así incorporarlas al quehacer diario

9. ¿Qué aspectos considera que deben transformarse en la enseñanza de la comprensión lectora para que las TIC potencien el aprendizaje?

Se debe transformar la forma de abordar cada una de las áreas del conocimiento y la aplicación de las TIC para mejorar la enseñanza-

10. ¿Cómo las TIC pueden mejorar en los estudiantes la comprensión lectora?

Dando un buen uso a cada una de ellas, en el momento de utilizarlos

ANEXO A – 2

Informante 2

 UPEL REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO" SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO PROGRAMA DOCTORADO EN EDUCACIÓN 
ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA DIRIGIDA A DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA
(Institución Educativa Técnica Soledad Medina, sede Nuestra Señora del Rosario)
Instrucciones: Respetado docente, lea cuidadosamente cada una de las preguntas las cuales están diseñadas en correspondencia con el objetivo general y los objetivos específicos, Generar un constructo sobre la enseñanza de la comprensión lectora mediada por las TIC en la educación básica primaria de la Institución Educativa Técnica Soledad Medina, sede Nuestra Señora del Rosario del municipio de Chaparral Tolima. Procure responder de forma natural, abierta y clara de acuerdo a sus conocimientos y experiencias respecto al tema investigado.
Categoría: Procesos de comprensión lectora
1. ¿Cómo concibe usted la comprensión lectora en su práctica pedagógica con estudiantes de cuarto grado? Buena, pero hace falta concientizar a los padres de familia que este proceso se debe reforzar en casa.
2. ¿Qué estrategias utiliza con mayor frecuencia para promover la comprensión lectora en el aula? - Crear imágenes mentales mientras leen. - Hacer conexiones entre mensajes de sus compañeros y propios. - Preguntas de lo que leen: inferenciales, literales y críticas.

3. ¿Qué recursos didácticos emplea en el desarrollo de las clases para la promoción de la comprensión lectora?

- Videobean.
- Titulo creados por los niños
- Computador
- Imágenes
- Libro
- Lecturas

Categoría: Mediación pedagógica con TIC

4. ¿Qué herramientas TIC ha incorporado en sus clases para fortalecer la comprensión lectora?

- Enlaces con retos de preguntas diferentes áreas.
- Lectoras de imágenes proyectadas

5. ¿Qué aspectos pedagógicos considera al adaptar las herramientas TIC para el desarrollo de la comprensión lectora?

- Que la herramienta complemente el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Que las actividades sean alcanzables
- La edad y las necesidades de los estudiantes

6. Desde su experiencia, ¿qué cambios ha observado en sus estudiantes al trabajar la comprensión lectora con apoyo de TIC?

Que es más dinámico y atractivo para los estudiantes

7. ¿Expliqué como es la dinámica de integración pedagógica de las TIC en la enseñanza?

Se diseñan las estrategias de plan lector en comunidades de aprendizaje.

Categoría: Constructo sobre enseñanza mediada por TIC

8. ¿Qué apoyos institucionales considera necesarios para fortalecer el uso de TIC en la enseñanza de la comprensión lectora?

- Redes de apoyo.
- Equipamiento y conectividad.
- Espacios para compartir experiencias
- Material de lectura

9. ¿Qué aspectos considera que deben transformarse en la enseñanza de la comprensión lectora para que las TIC potencien el aprendizaje?

- Uso de recursos interactivos
- Fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje
- Evaluar continuamente el aprendizaje

10. ¿Cómo las TIC pueden mejorar en los estudiantes la comprensión lectora?

Pueden mejorar las TIC la comprensión lectora por la motivación que dan las diferentes herramientas que esta nos brinda, todo esto aumenta la motivación y el interés en la lectura.

ANEXO A – 3

Informante 3

 UPEL REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO" SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO PROGRAMA DOCTORADO EN EDUCACIÓN 
ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA DIRIGIDA A DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA
(Institución Educativa Técnica Soledad Medina, sede Nuestra Señora del Rosario)
Instrucciones: Respetado docente, lea cuidadosamente cada una de las preguntas las cuales están diseñadas en correspondencia con el objetivo general y los objetivos específicos, Generar un constructo sobre la enseñanza de la comprensión lectora mediada por las TIC en la educación básica primaria de la Institución Educativa Técnica Soledad Medina, sede Nuestra Señora del Rosario del municipio de Chaparral Tolima. Procure responder de forma natural, abierta y clara de acuerdo a sus conocimientos y experiencias respecto al tema investigado.
Categoría: Procesos de comprensión lectora
1. ¿Cómo concibe usted la comprensión lectora en su práctica pedagógica con estudiantes de cuarto grado? Concibe como un proceso integral y participativo, donde el estudiante entiende, interpreta y puede criticar lo leído, desarrollando en pensamiento la capacidad de comunicarse con los demás.
2. ¿Qué estrategias utiliza con mayor frecuencia para promover la comprensión lectora en el aula? Se realizan estrategias a través de lecturas con imágenes llamativas, se utiliza también record de lectura, lecturas mitológicas que en ellos despierta curiosidad.

3. ¿Qué recursos didácticos emplea en el desarrollo de las clases para la promoción de la comprensión lectora?

Como recursos didácticos se muestran videos, imágenes, fotocopias, etc.

Categoría: Mediación pedagógica con TIC

4. ¿Qué herramientas TIC ha incorporado en sus clases para fortalecer la comprensión lectora?

Juegos interactivos, videos educativos, etc.

5. ¿Qué aspectos pedagógicos considera al adaptar las herramientas TIC para el desarrollo de la comprensión lectora?

Los aspectos pedagógicos que considero es el diseño de actividades digitales, de lo anterior debemos elegir plataformas que se ajusten a su edad, intereses y nivel de los estudiantes.

6. Desde su experiencia, ¿qué cambios ha observado en sus estudiantes al trabajar la comprensión lectora con apoyo de TIC?

El interés de leer

7. ¿Explique como es la dinámica de integración pedagógica de las TIC en la enseñanza?

La dinámica pedagógica de las TIC se da cuando estas herramientas son aliados del docente para Póoler: planificar, motivar y evaluar. Siempre con un sentido pedagógico.

Categoría: Constructo sobre enseñanza mediada por TIC

8. ¿Qué apoyos institucionales considera necesarios para fortalecer el uso de TIC en la enseñanza de la comprensión lectora?

Profuturo

9. ¿Qué aspectos considera que deben transformarse en la enseñanza de la comprensión lectora para que las TIC potencien el aprendizaje?

Lo que se debe transformar es la visión que le damos a la lectura. y si usamos las TIC, debe ser de una buena manera, para que puedan ser un aliado para que los niños disfruten y comprendan.

10. ¿Cómo las TIC pueden mejorar en los estudiantes la comprensión lectora?

Pueden mejorar a través de la motivación, interacción y personalizando la experiencia, permitiendo que los estudiantes entiendan reflexionen y se expresen mejor.

ANEXO A – 4

Informante 4

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO” SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO PROGRAMA DOCTORADO EN EDUCACIÓN 
ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA DIRIGIDA A DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA
(Institución Educativa Técnica Soledad Medina, sede Nuestra Señora del Rosario)
Instrucciones: Respetado docente, lea cuidadosamente cada una de las preguntas las cuales están diseñadas en correspondencia con el objetivo general y los objetivos específicos, Generar un constructo sobre la enseñanza de la comprensión lectora mediada por las TIC en la educación básica primaria de la Institución Educativa Técnica Soledad Medina, sede Nuestra Señora del Rosario del municipio de Chaparral Tolima. Procure responder de forma natural, abierta y clara de acuerdo a sus conocimientos y experiencias respecto al tema investigado.
Categoría: Procesos de comprensión lectora
1. ¿Cómo concibe usted la comprensión lectora en su práctica pedagógica con estudiantes de cuarto grado? La concibo como un proceso fundamental para el aprendizaje, ya que va más allá de solo de decodificar palabras; implica interpretar, analizar y comprender la información y así mismo relacionarla con experiencias previas para construir su significado.
2. ¿Qué estrategias utiliza con mayor frecuencia para promover la comprensión lectora en el aula? Lectura guiada, preguntas antes, durante y después de la lectura, resúmenes, esquemas y desafíos lectores para verificar su comprensión.

3. ¿Qué recursos didácticos emplea en el desarrollo de las clases para la promoción de la comprensión lectora?

Los recursos que empleo son cuentos, fabulos, textos cortos, Organizadores gráficos, fichas de preguntas, dramatizaciones y material audiovisual.

Categoría: Mediación pedagógica con TIC

4. ¿Qué herramientas TIC ha incorporado en sus clases para fortalecer la comprensión lectora?

Las herramientas que se utilizan en el aula son audiolibros, videos educativos de Youtube y plataformas como Kahoot.

5. ¿Qué aspectos pedagógicos considera al adaptar las herramientas TIC para el desarrollo de la comprensión lectora?

La adecuación al nivel de los estudiantes, la motivación que generan, la interactividad y la pertinencia de los contenidos para trabajar vocabulario, comprensión y análisis.

6. Desde su experiencia, ¿qué cambios ha observado en sus estudiantes al trabajar la comprensión lectora con apoyo de TIC?

Mayor motivación, mejor retención de información, incremento del vocabulario y mejor disposición hacia la lectura.

7. ¿Explique como es la dinámica de integración pedagógica de las TIC en la enseñanza?

La dinámica se puede presentar combinando la lectura tradicional con actividades digitales interactivas, donde pueden o leer o escuchar el texto y de allí responder o plasmar la enseñanza o lo que entendimos, reforzando también con juegos interactivos.

Categoría: Constructo sobre enseñanza mediada por TIC

8. ¿Qué apoyos institucionales considera necesarios para fortalecer el uso de TIC en la enseñanza de la comprensión lectora?

Acceso a internet estable, dotación de equipos, capacitación de docentes y disponibilidad de plataformas digitales adaptadas a la edad de los estudiantes.

9. ¿Qué aspectos considera que deben transformarse en la enseñanza de la comprensión lectora para que las TIC potencien el aprendizaje?

La forma de evaluar (más práctica e interactiva), la selección adecuada de textos (según sus intereses) y la incorporación de actividades dinámicas en lugar de solo ejercicios mecánicos.

10. ¿Cómo las TIC pueden mejorar en los estudiantes la comprensión lectora?

Se pueden mejorar al ofrecer textos interactivos, actividades lúdicas, retroalimentación inmediata y múltiples formatos como audio, video, imagen, ya que favorecen los diferentes estilos de aprendizaje.

ANEXO A – 5

Diario de campo de observación informante 1



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"



DIARIO DE CAMPO ABIERTO Y FLEXIBLE OBSERVACIÓN DEL INFORMANTE

Institución educativa: I.E.T. SOLEDAD MEDINA.	Modalidad: PRESENCIAL.
Escenario: SEDE: NTRA. SRA. DEL ROSARIO. 4ºA, JORNADA TARDE.	# de estudiantes/ docente 20 ESTUDIANTES/1 DOCENTE.

Informante clave:

Fecha: 24 DE SEP/2025.	Hora: 1:00 PM.
Actividad evaluada: CUENTO: El jardín secreto de Valentín.	Contexto de la observación: El aula dispone de video beam y computador, es un aula bien decorada y agradable. La docente demuestra autoridad, pero con respeto y buen trato hacia los estudiantes.
Descripción de lo observado: -La docente saluda a los estudiantes, da las instrucciones y entrega la copia del cuento a cada uno. - Les indica que observen y lean toda la copia y luego pregunta acerca de la estructura de la actividad y de lo que deben hacer. -Después, la monitora del salón va diciendo quien lee en voz alta, y los demás siguen la lectura a medida que la docente indica. -Al finalizar la lectura en voz alta, la docente vuelve a leer y comienza a hacer preguntas de la misma. -Por último, cada estudiante se va a leer de forma individual y a responder las preguntas en el cuaderno.	Interpretación de lo observado: La sesión observada evidencia una enseñanza de la comprensión lectora con un enfoque predominantemente tradicional, centrado en la lectura guiada y en preguntas de tipo literal, sin una integración visible de recursos TIC que favorezcan la interacción o el pensamiento crítico. Aunque la docente demuestra organización y manejo del grupo, su mediación se enfoca en la decodificación y verificación de la comprensión básica, limitando oportunidades para desarrollar niveles inferenciales o críticos de lectura. Se identifica, por tanto, la necesidad de incorporar herramientas tecnológicas que dinamicen la actividad y potencien una comprensión lectora más profunda y significativa.

ANEXO A – 6

Diario de campo de observación informante 2



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"



DIARIO DE CAMPO ABIERTO Y FLEXIBLE OBSERVACIÓN DEL INFORMANTE

Institución educativa: I.E.T. SOLEDAD MEDINA.	Modalidad: PRESENCIAL.
Escenario: SEDE: NTRA. SRA. DEL ROSARIO. 4ºB, JORNADA MAÑANA.	# de estudiantes/ docente 32 ESTUDIANTES/1 DOCENTE.

Informante clave:

Fecha: 29 DE SEP/2025.	Hora: 7:00 AM.
Actividad evaluada: EL CARRUSEL, CREAR UNA HISTORIA ENTRE TODOS.	Contexto de la observación: El aula dispone de video beam y computador, es un aula bien decorada y agradable. Los estudiantes son un poco inquietos, pero la docente demuestra autoridad con respeto.
Descripción de lo observado: -Con indicaciones de la docente los estudiantes sacan una hoja y realizan las siguientes actividades: 1. Crear una historia entre todos, el título debe ser el mismo. (Las Aventuras de los hermanos Méndez). 2. Todos deben comenzar con había una vez . 3. Así todos comenzaron escribiendo y a la orden de la docente, iban cambiando con otro compañero, para que continuara la historia. 4. Al finalizar 5 estudiantes, salieron a leer las historias creadas, de los 5, una niña leyó bien, los demás leían entrecortado, muy bajito y sin tener en cuenta las pausas de puntuación. 5. La docente hizo la retroalimentación y habló de la importancia del trabajo en equipo, además hizo las correcciones en cuanto a la lectura y escritura de las historias. Aunque no tenían buena ortografía, lograron darle sentido.	Interpretación de lo observado: La clase observada muestra una estrategia de enseñanza de la comprensión lectora basada en la producción creativa y colaborativa de textos. La docente propone un mismo título y un inicio común para todos, orientando a los estudiantes a crear diferentes historias a partir de esas pautas iniciales. Esta dinámica estimula la imaginación, la comprensión de la estructura narrativa y la capacidad de inferencia, al permitir que cada grupo construya su propio relato con sentido y coherencia. Se evidencia un ambiente participativo y reflexivo que favorece la expresión escrita y el trabajo cooperativo. No obstante, aunque la actividad promueve habilidades clave para la comprensión lectora, no se aprecia el uso de recursos TIC que podrían enriquecer el proceso mediante la escritura colaborativa digital, la presentación multimedia o el intercambio virtual de producciones, elementos que fortalecerían la mediación tecnológica en el desarrollo de la competencia lectora.

ANEXO A – 7

Diario de campo de observación informante 3



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"



DIARIO DE CAMPO ABIERTO Y FLEXIBLE OBSERVACIÓN DEL INFORMANTE

Institución educativa: I.E.T. SOLEDAD MEDINA.	Modalidad: PRESENCIAL.
Escenario: SEDE: NTRA. SRA. DEL ROSARIO. 4ºB, JORNADA TARDE	# de estudiantes/ docente 19 ESTUDIANTES/1 DOCENTE.

Informante clave:

Fecha: 02 DE OCTUBRE /2025.	Hora: 1:00 PM.
Actividad evaluada: EL CUENTO: EL DIARIO DE SU ABUELA.	Contexto de la observación: El aula dispone de video beam y computador, es un aula bien decorada y agradable. La docente demuestra respeto y buen trato hacia los estudiantes.
Descripción de lo observado: -La docente entrega a cada estudiante una copia de la lectura El diario de su abuela , la cual contiene un taller con preguntas y sopa de letras, para que los niños vayan desarrollando mientras que la docente llama a cada estudiante para realizar el test de velocidad lectora en un minuto. -La docente les dice a los niños que al final del año va a premiar al mejor lector. -La mayoría de estudiantes leen muy bajito, no tienen en cuenta los signos de puntuación, leen entrecortado. Etc. -A medida que la docente realizaba el test, los demás niños trabajaban juiciosos en la actividad asignada. - Al terminar el test, la docente hizo retroalimentación de la lectura y los niños respondían bien. -La mayoría de estudiantes, leyó entre 74 y 91 palabras por minuto. Solo unos pocos leyeron entre 100 y 108.	Interpretación de lo observado: La clase observada refleja una práctica centrada en la evaluación de la fluidez y comprensión lectora, donde la docente combina la aplicación individual del test de velocidad lectora con una actividad escrita de apoyo para el resto del grupo. Aunque la mayoría de los estudiantes presenta dificultades en la lectura oral —bajo volumen, pausas inadecuadas y escaso manejo de signos de puntuación—, demuestran una adecuada comprensión del texto al responder correctamente las preguntas, lo que evidencia un avance en los procesos de comprensión a pesar de las limitaciones en la decodificación. Los resultados sitúan a la mayoría en niveles de apoyo o cercanos al estándar, lo cual orienta la necesidad de fortalecer la lectura fluida sin descuidar la comprensión. No se observa mediación tecnológica en la actividad, por lo que sería pertinente incorporar herramientas TIC que favorezcan la práctica autónoma, la retroalimentación inmediata y el seguimiento del progreso lector.

ANEXO A – 8

Diario de campo de observación informante 4



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"



DIARIO DE CAMPO ABIERTO Y FLEXIBLE OBSERVACIÓN DEL INFORMANTE

Institución educativa: I.E.T. SOLEDAD MEDINA.	Modalidad: PRESENCIAL.
Escenario: SEDE: NTRA. SRA. DEL ROSARIO. 4ºA. JORNADA MAÑANA.	# de estudiantes/ docente 32 ESTUDIANTES/1 DOCENTE.

Informante clave:

Fecha: 03 DE OCTUBRE /2025.	Hora: 7:00 AM.
Actividad evaluada: Lectura del texto, EL MISTERIO DEL RÍO CRISTALINO.	Contexto de la observación: El aula dispone de video beam y computador, es un aula bien decorada y agradable. La docente demuestra respeto y buen trato hacia los estudiantes.
Descripción de lo observado: -La docente saludó a los estudiantes y les dio indicaciones acerca del trabajo a realizar. -Luego proyectó la historia con el video beam y cada estudiante iba leyendo hasta completar un minuto. (Número de palabras por minuto, leyeron entre 70 y 85) -Cuando todos terminaron de leer, la docente hizo preguntas orales y pidió a los estudiantes que realizaran un dibujo alusivo al texto leído. - Y para terminar reflexionaron sobre la enseñanza de lectura en su vida. -A pesar de estar finalizando el grado cuarto, todos los estudiantes no leen fluido, no marcan los signos de puntuación y leen muy bajito.	Interpretación de lo observado: La actividad observada muestra una propuesta pedagógica encaminada a fortalecer la fluidez y comprensión lectora mediante el uso del video beam como recurso de apoyo visual, lo que evidencia una incorporación básica de las TIC en el proceso de enseñanza. La docente organiza la clase de manera estructurada, promoviendo la lectura en voz alta, la participación activa y la reflexión sobre el valor de la lectura, complementando el ejercicio con actividades creativas como el dibujo alusivo al texto. Sin embargo, se evidencia que la mayoría de los estudiantes, pese a estar finalizando el grado cuarto, aún no alcanzan el nivel esperado de fluidez lectora, pues leen con poca entonación, sin respetar los signos de puntuación y con bajo volumen de voz. Estos resultados sugieren la necesidad de reforzar estrategias de lectura expresiva y práctica constante, aprovechando de manera más intencionada las herramientas tecnológicas para ofrecer retroalimentación individual, monitorear avances y motivar a los estudiantes hacia un desempeño lector más autónomo y competente.

ANEXO A – 9

Consentimiento informado

Chaparral, 8 de septiembre de 2025

Señor:
Carlos Arturo Prieto Cárdenas
Rector
I. E. T. Soledad Medina, sede Nuestra Señora del Rosario
Municipio de Chaparral – Tolima

Asunto: Solicitud de autorización para la aplicación de instrumentos de investigación

Cordial saludo:

Yo, **Luz Dary Pallares Arévalo**, identificada con C.C.1090983004 de Convención, N. de S. Estudiante del **Doctorado en Educación** de la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)**, me permito solicitar su autorización para aplicar los instrumentos de investigación correspondientes al estudio titulado: **Enseñanza de la Comprensión Lectora Mediada por las TIC**, cuyo propósito es generar un constructo teórico sobre los procesos de enseñanza de la comprensión lectora en la educación básica primaria y el impacto del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en dicho proceso.

La aplicación de los instrumentos se realizará en los **grados Cuarto A y Cuarto B** de la **sede Nuestra Señora del Rosario**, en las **jornadas mañana y tarde**, durante los meses de **septiembre y octubre de 2025**.

La información recolectada será utilizada exclusivamente con fines académicos y de investigación, garantizando la confidencialidad y anonimato de los participantes, conforme a la Ley 1581 de 2012 (Ley de Habeas Data).

Agradezco de antemano su valiosa colaboración y apoyo para el desarrollo de este proceso investigativo.

Atentamente,

Luz Dary Pallares A.

Luz Dary Pallares Arévalo
Estudiante de Doctorado en Educación
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador – UPEL
Correo electrónico:
luzdarypallaresarevalo17@hotmail.com
Teléfono: 3158498610

Vo. Bo.

Carlos Arturo Prieto Cárdenas
Carlos Arturo Prieto Cárdenas
Rector
Institución Educativa Técnica Soledad
Medina
Sede Nuestra Señora del Rosario
Chaparral – Tolima

