



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”**



LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN CONTEXTOS RURALES DESDE LOS APORTES DE LA NEURODIDÁCTICA

Tesis presentada para optar al Grado de Doctor en Educación

**Autor(a): Elizabeth Mantilla
Tutor: Dr. Fernando Ramírez**

Rubio, julio del 2025



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO” SECRETARÍA**

A C T A

Reunidos el día Lunes, nueve del mes de junio de dosmil veinticinco, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio,” los Doctores: **FERNANDO JOSÉ RAMÍREZ (TUTOR)**, **JIMMY QUINTERO**, **ANDRY BONILLA**, **JAKELIN CALDERÓN** y **ROBERTO ASÍS**, Cédulas de Identidad Números V.-18.715.132, V.-16.421.531, V.-17.875.703, V.-14.984.157 y C.C.-17.956.069, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N°669, con fecha del 11 de marzo de 2025, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: **“LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN CONTEXTOS RURALES DESDE LOS APORTES DE LA NEURODIDÁCTICA”**, presentado por la participante **MANTILLA LUCENA ELIZABETH**, cédula de ciudadanía N° **CC.-28.154.979** / pasaporte N° **P.- BC408940**, 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.

DR. FERNANDO JOSÉ RAMÍREZ
C.I.N° V.- 18.715.132

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTOR

DR. JIMMY QUINTERO
C.I.N° V.- 16.421.531

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. ANDRY BONILLA
C.I.N° V.- 17.875.703

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. JAKELIN CALDERÓN
C.I.N° V.- 14.984.157

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. ROBERTO ASÍS
C.C.N°- 17.956.069
UNIVERSIDAD DE SANTANDER COLOMBIA

CONTENIDO GENERAL

	pp
RESUMEN.....	VII
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I.....	10
EL PROBLEMA	10
Planteamiento Del Problema	10
Objetivos de la investigación.....	19
Objetivo general.....	19
Objetivos específicos	19
Justificación	19
CAPÍTULO II.....	23
ELEMENTOS TEÓRICOS REFERENCIALES.....	23
Antecedentes del estudio	23
Fundamentos Ontoepistémicos y axiológicos	31
Dimensión ontológica	32
Dimensión epistemológica	33
Dimensión axiológica	34
Bases Teóricas	35
Origen y evolución de la comprensión lectora.....	36
La enseñanza de la comprensión lectora.....	38
La comprensión lectora en contextos rurales colombianos	40
La comprensión lectora y la neurodidáctica	42
Fundamentos teóricos iniciales	43
Neurodidáctica: Aprendizaje a través de la comprensión	44
Constructivismo: aprendizaje activo y significativo	45
Pensamiento Liberador de Freire: educación para la conciencia crítica	45
Referentes Legales	46
CAPÍTULO III.....	49
CAMINO METODOLÓGICO	49
Enfoque Metodológico	50
Paradigma	51
Diseño de la investigación	53
Fases de la investigación.....	54
Descripción del Escenario de Investigación	56
Informantes clave	57
Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información.....	58

Proceso de Entrevista	60
Rigurosidad científica	62
CAPÍTULO IV	64
INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS	64
Inmersión en los Datos	65
Identificación de Temas	65
Interpretación a Través del Círculo Hermenéutico	66
Fusión de Horizontes	66
Reflexividad	67
Categoría central: Fundamentación pedagógica de la comprensión lectora en la ruralidad.....	71
Categoría Orientadora: Perspectiva didáctica	76
Categoría central: Dinámicas participativas de la lectura en la escuela rural	78
Categoría Orientadora: Aprendizaje y lectura	81
Categoría central: Procesos emocionales y cognitivos en la enseñanza de la lectura	85
Categoría Orientadora: Neuroeducación y enseñanza de la lectura	90
Categoría central: Evaluación para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas.....	95
Categoría Orientadora: Evaluación e intervención articuladas con hábitos lectores y enfoques interdisciplinarios	99
Categoría central: Limitaciones estructurales en la enseñanza de la comprensión.....	102
Categoría Orientadora: Condiciones adversas del entorno rural	106
Categoría Central: Desarrollo profesional docente en neurodidáctica	111
Categoría Orientadora: Formación profesional docente	115
CAPÍTULO V	120
PRESENTACIÓN DE LA TEORIZACIÓN	120
Constructo Teórico: Comprensión Lectora como práctica situada y transformadora en contextos rurales desde la Neurodidáctica	120
Constructo Teórico: Neurodidáctica como puente entre cerebro y contexto	126
Constructo Teórico: Rol del docente como mediador crítico en enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales: una perspectiva neurodidáctica ...	133
CAPITULO VI	141
REFLEXIONES FINALES	141
REFERENCIAS	144

INDICE DE TABLAS**TABLAS**

pp.

1. Categorías emergentes	67
--------------------------------	----

INDICE DE FIGURAS

FIGURAS	pp.
1. Fundamentación pedagógica	76
2. Perspectiva didáctica	78
3. Dinámicas participativas	81
4. Aprendizaje y lectura	85
5. Procesos emocionales y cognitivos en la lectura	90
6. Neuroeducación y enseñanza de la lectura	95
7. Evaluación para la toma de decisiones	99
8. Evaluación e intervención	102
9. Limitaciones estructurales en la enseñanza.....	106
10. Condiciones adversas.....	111
11. Desarrollo profesional docente	115
12. Formación profesional rural	119
13. Comprensión lectora transformadora del contexto rural	121
14. Neurodidáctica como puente entre cerebro y contexto	126
15. Docente como mediador crítico.....	134

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
Doctorado en Educación**

**LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN CONTEXTOS RURALES
DESDE LOS APORTES DE LA NEURODIDÁCTICA**

Autor(a): Elizabeth Mantilla
Tutor: Dr. Fernando Ramírez
Fecha: junio 2025

RESUMEN

El proyecto de investigación titulado La enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales desde los aportes de la Neurodidáctica, desarrollado en el municipio de Girón, Colombia, tiene como propósito construir fundamentos teóricos que fortalezcan la enseñanza de la comprensión lectora en estudiantes de educación básica secundaria, integrando los principios de la Neurodidáctica. Esta perspectiva, basada en la plasticidad cerebral, permite el diseño de estrategias pedagógicas contextualizadas y efectivas, apoyadas en la experiencia docente. La investigación parte del reconocimiento de una problemática estructural: la baja comprensión lectora en zonas rurales, atribuida a factores como la escasez de recursos, la formación docente limitada y las condiciones socioeconómicas adversas. Bajo un enfoque cualitativo y desde el paradigma interpretativo, el estudio emplea el método fenomenológico-hermenéutico de Gadamer para analizar las vivencias de seis docentes rurales, cuyas voces revelan dimensiones clave como los procesos emocionales y cognitivos, la evaluación contextualizada y la praxis pedagógica. En los capítulos IV y V se sistematizan los hallazgos e inferencias teóricas, consolidando un constructo que define la comprensión lectora como una práctica situada y transformadora, donde convergen saberes del contexto, principios neurodidácticos, enfoques constructivistas y pensamiento crítico. Desde esta perspectiva, la comprensión lectora no solo es un proceso cognitivo, sino una herramienta de emancipación que habilita a los estudiantes para interpretar su realidad y asumir un rol activo en la transformación de sus comunidades.

Descriptores: Comprensión lectora, contexto rural, neurodidáctica, plasticidad cerebral, factores estructurales, procesos emocionales y cognitivos, estudiantes como agentes de cambio, pensamiento crítico, práctica situada y transformación educativa.

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es una habilidad fundamental en el desarrollo educativo, especialmente en contextos rurales donde las barreras sociales, económicas y tecnológicas influyen en el acceso a una educación de calidad. Este proceso no se limita a la mera decodificación de signos, sino que implica una construcción activa del significado que los estudiantes otorgan a los textos, relacionándolo con sus experiencias, conocimientos previos y el entorno en el que se desenvuelven. En Colombia, los estudiantes en áreas rurales enfrentan condiciones que dificultan el desarrollo óptimo de esta habilidad, lo que se refleja en su bajo rendimiento académico y en la limitada aplicabilidad de lo aprendido en la vida cotidiana.

La presente investigación se sitúa en el marco de los aportes de la Neurodidáctica, un enfoque pedagógico emergente que integra los conocimientos de la neurociencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La Neurodidáctica busca optimizar el aprendizaje al reconocer cómo el cerebro procesa, almacena y aplica la información. En el caso de la comprensión lectora, este enfoque permite desarrollar estrategias didácticas que no solo fomenten la adquisición de conocimientos, sino que también potencien la motivación, la interacción y el desarrollo cognitivo del estudiante. Aplicar los principios neurodidácticos en contextos rurales puede ofrecer nuevas perspectivas para mejorar la comprensión lectora, adaptando las estrategias a las características neurológicas y socioculturales de los estudiantes.

El contexto rural colombiano, y en particular el municipio de Girón, donde se desarrolla esta investigación, presenta retos educativos particulares. La falta de acceso a recursos pedagógicos, la limitada formación docente en metodologías innovadoras, y las barreras tecnológicas, constituyen factores que influyen en la baja comprensión lectora. Estos elementos, sumados a las condiciones socioeconómicas adversas, incrementan la vulnerabilidad educativa de los estudiantes, lo que exige un replanteamiento de las prácticas docentes y la implementación de enfoques que consideren las particularidades del entorno. En este sentido, la Neurodidáctica ofrece un marco teórico y metodológico prometedor para abordar estas limitaciones, permitiendo una enseñanza más inclusiva y efectiva.

El objetivo de este estudio es generar fundamentos teóricos para la enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales desde los postulados de la Neurodidáctica. Para ello, se busca identificar los factores que inciden en el desarrollo de esta habilidad desde la experiencia de los docentes de educación básica secundaria, caracterizar, desde la experiencia y percepción de los docentes, el proceso de enseñanza de la comprensión lectora, desde los principios de la Neurodidáctica y derivar aportes teóricos desde los postulados de la Neurodidáctica en vinculación a la enseñanza de la comprensión lectora. Con esta investigación, se pretende no solo aportar al mejoramiento de la calidad educativa en zonas rurales, sino también contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, ofreciéndoles herramientas que les permitan interpretar críticamente el mundo que los rodea y participar activamente en su transformación.

Esta investigación es particularmente relevante en el contexto colombiano, dado que las brechas entre las zonas urbanas y rurales siguen siendo significativas. A través de la integración de los principios neurodidácticos, se espera proponer un modelo educativo que tenga un impacto positivo en la vida académica y personal de los estudiantes rurales, promoviendo una educación equitativa y de calidad que responda a sus necesidades específicas.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento Del Problema

En el ámbito educativo, una de las principales preocupaciones es la enseñanza de competencias básicas, particularmente durante los primeros años de escolarización. En este período, los docentes se enfocan en que los niños adquieran habilidades fundamentales como la lectura, la escritura y las operaciones matemáticas, las cuales son esenciales para el aprendizaje futuro y el desarrollo académico. Este enfoque resulta crucial, pues proporciona las herramientas necesarias para un proceso educativo continuo. El reto de los docentes no se limita solo a la enseñanza de estos contenidos, sino que también incluye la tarea de motivar a los estudiantes, fomentando su participación activa en el aprendizaje. Esto es fundamental para evitar la aparición de actitudes negativas hacia el estudio, como lo destacan González y Muñoz (2021). “La participación activa y el interés por aprender son claves para que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también disfruten del proceso y desarrollen una actitud positiva hacia su educación” (p.54)

Uno de los aspectos más críticos en este proceso, como lo destaca la investigadora, es la enseñanza de la lectura, ya que es esta la puerta de entrada al conocimiento porque no solo permite acceder a la información, sino también comprenderla y contextualizarla en diversos ámbitos, como la escritura y las matemáticas. De hecho, diversos estudios han mostrado que la habilidad lectora está estrechamente relacionada con el éxito en otras áreas del aprendizaje, ya que facilita el procesamiento de información y la resolución de problemas matemáticos, entre otros (Pérez, 2019).

En este sentido, la lectura ha evolucionado considerablemente como resultado de la investigación educativa, pasando de ser vista como una simple habilidad mecánica a ser reconocida como una competencia compleja y multifacética que implica la comprensión crítica y el análisis. Según Solé (2017), la lectura no solo es una actividad cognitiva, sino también social y cultural, en la que los individuos construyen significados

a partir de sus interacciones con los textos y el mundo que los rodea. Esto ha llevado a que la enseñanza de la lectura se convierta en un componente central para el desarrollo integral del ser humano, facilitando su interacción con el conocimiento y la cultura. Por lo que, autores como Salazar y Ponce (1999) subrayan la importancia de no reducir el acto de leer a una mera decodificación de signos escritos, ya que leer, en su sentido más riguroso, implica:

Aunque parezca fútil, es importante referirse a la esencia del acto de leer, ya que es bastante común asignarle la calidad de lectura a cualquier acto de decodificación de signos escritos y a su oralización. Leer, en el sentido riguroso es “construir por sí mismo el sentido de un mensaje”, que puede estar plasmado en un soporte físico o inmaterial. No sólo se leen libros, también imágenes, gestos, paisajes naturales y hechos sociales. (p. 3)

Como bien se desprende de la cita y se ratifica lo expuesto previamente, leer es un proceso que trasciende el conocer signos y como suenan al encontrarse en un espacio determinado, debido que se trata de interpretar lo que ese conjunto de signos traen implícito como mensaje, es darle sentido y poder dar respuesta o reaccionar al contenido de manera adecuada, en palabras cortas, cada acto de lectura debe llevar a una reacción en quien ejerce el acto de leer, independientemente de su edad o condiciones.

Llama la atención la afirmación realizada en la cita al indicar que, aunque parezca fútil, es decir, insignificante, por ser sobreentendido el concepto de lectura, el ejercicio de la docencia por parte de la investigadora ha llevado a determinar que no es así y que efectivamente se requiere de profundización en este aspecto, especialmente en los primeros grados escolares, de allí que en tiempos actuales se aborde la lectura desde diferentes aspectos, prestando especial atención a la comprensión lectora. Para lograr una distinción en los diferentes procesos que se dan entorno a la lectura, se debe despejar en primera instancia la diferencia entre competencia y comprensión lectora, la cual para Jiménez (2014), radica en:

La comprensión lectora es la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito. Por lo tanto, la comprensión lectora (Reading Comprehension) es un concepto abarcado por otro más amplio que es la competencia lectora (Reading Competence). La competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil

en la sociedad que le rodea. De esta forma, la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad. (p. 71)

Desde esta perspectiva, la competencia lectora es el nivel más alto al que se debe llegar en cuanto a proceso de lectura se refiere, en este sentido, para llegar a este nivel, se debe consolidar bien la base, que para el caso corresponde a la comprensión lectora, la cual se debe consolidar desde los primeros años de estudio de los niños, trascendiendo de la codificación a la interpretación de tal modo que luego se le pueda dar aplicabilidad a lo leído, es por esta consideración que la lectura es la esencia y base fundamental para la construcción de conocimientos en la sociedad. Con el proceso de comprensión lectora se busca un encuentro o diálogo entre el lector y quien escribió el mensaje, es decir el emisor, con el objetivo de lograr un cambio o reacción en el lector, razón por la cual el sistema educativo ha prestado especial atención a este tema, procurando la formación integral del sujeto de tal manera que tenga capacidad crítica para diferenciar entre lo bueno y lo malo, lo favorable y lo desfavorable, con miras a la consolidación de una sociedad más justa y de progreso.

En Colombia, los avances en la expansión de la educación primaria y secundaria han sido notables, especialmente a través de la creación de instituciones educativas y la implementación de programas de alfabetización, lo que ha permitido mejoras en la capacidad lectora de la población. Según González y Pulido (2018), "la cobertura educativa ha crecido significativamente en las últimas décadas, particularmente en zonas urbanas, lo que ha contribuido a elevar los índices de alfabetización en el país" (p. 54). Sin embargo, el acceso a una educación de calidad en regiones rurales y marginadas sigue siendo un desafío pendiente. A pesar de los esfuerzos por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN), las disparidades socioeconómicas y geográficas siguen afectando a estas zonas, limitando el alcance de los programas educativos establecidos (García et al., 2020).

Uno de los momentos clave en la evolución de la comprensión lectora en Colombia fue la promulgación de la Ley General de Educación en 1994. Esta legislación creó un marco legal para el sistema educativo y puso énfasis en la promoción de la lectura y la escritura, estableciendo lineamientos claros para mejorar la calidad educativa

(Congreso de Colombia, 1994). Como señala Rodríguez (2015), "la Ley 115 de 1994 marcó el inicio de un enfoque más integral para la enseñanza de la lectura en las aulas, lo que ha permitido la implementación de políticas a largo plazo en esta área" (p. 74). En este sentido, la ley no solo sentó las bases para un plan educativo más estructurado, sino que también impulsó la creación de programas específicos dirigidos a mejorar las competencias lectoras en todo el país.

A lo largo de los años, Colombia ha adoptado diversas estrategias para fortalecer la comprensión lectora en los niveles escolares. Iniciativas como la "Colección Semilla" y la creación de bibliotecas escolares han sido cruciales en el fomento del hábito lector entre los estudiantes. Como subraya Muñoz (2019), "estos programas no solo buscan dotar a las escuelas con recursos literarios, sino también promover un entorno que incentive el aprendizaje autónomo y la apreciación por la lectura" (p. 81). Adicionalmente, la implementación de evaluaciones internas y externas, como las pruebas SABER, ha permitido monitorear el progreso de los estudiantes en cuanto a su comprensión lectora, brindando información clave para ajustar las políticas educativas según las necesidades observadas (MEN, 2021).

Con la creciente inversión en tecnología, Colombia ha logrado avanzar hacia una educación más inclusiva y moderna. El acceso a recursos digitales ha abierto nuevas oportunidades para mejorar las competencias lectoras de los estudiantes, particularmente en áreas urbanas. Sin embargo, en contextos rurales, donde el acceso a Internet sigue siendo limitado, se necesitan soluciones alternativas que tengan en cuenta las condiciones locales. Según Cárdenas y Salazar (2022), "la brecha digital entre zonas urbanas y rurales sigue siendo uno de los mayores retos en la implementación de programas de lectura, lo que limita las oportunidades para muchos estudiantes" (p. 92). Es necesario, entonces, desarrollar estrategias educativas adaptadas a las realidades de las comunidades rurales, que incluyan herramientas no digitales que fomenten la lectura.

Si bien Colombia ha logrado avances significativos en la promoción de la lectura y la mejora de la comprensión lectora a través de la implementación de programas educativos y el uso de tecnologías emergentes, persisten desafíos en cuanto a la equidad en el acceso a estos recursos, especialmente en áreas rurales. La adopción de

enfoques pedagógicos centrados en el estudiante, como la inclusión de literatura y métodos interactivos, ha sido un paso positivo hacia la mejora de la calidad de la enseñanza en este campo, pero es crucial seguir buscando soluciones que atiendan a las brechas regionales y socioeconómicas que aún persisten en el país.

Como parte del problema identificado por la investigadora, en educación básica secundaria en el Municipio de Girón, a partir de su experiencia docente, nota con preocupación que los jóvenes de educación básica secundaria tienen problemas de comprensión lectora pues no pueden responder a la preguntas que se le realizan en cuanto a los textos leídos y menos aún pasar a la aplicabilidad de la información o tomar como insumo para la toma de decisiones, si bien es cierto este es un proceso que se debe consolidar desde los primeros grados, existe una realidad que no se puede ignorar. Razón por la cual resulta indispensable abordar los síntomas que generan el problema de la baja comprensión lectora en la educación básica secundaria, específicamente en contextos rurales como el Municipio de Girón. Para ello, es fundamental identificar los factores que inciden en este proceso.

Uno de los síntomas más visibles de la baja comprensión lectora en los estudiantes de contextos rurales es la desigualdad en el acceso a materiales y recursos pedagógicos adecuados. Como señala Escobar (2016), las escuelas en zonas rurales suelen contar con menos infraestructura tecnológica y bibliográfica, lo que limita las oportunidades de los estudiantes para desarrollar habilidades lectoras. Además, la limitada conectividad a internet en estas regiones agrava el problema, impidiendo que los estudiantes accedan a recursos digitales que podrían mejorar sus habilidades de lectura y comprensión.

Otro síntoma del problema está relacionado con la capacitación docente. Según Muñoz y Rojas (2018), muchos docentes en áreas rurales no reciben formación adecuada en estrategias pedagógicas modernas que se centren en la comprensión lectora. Esto implica que las técnicas de enseñanza se mantengan en métodos tradicionales, como la simple decodificación de palabras, lo que, de acuerdo con Salazar y Ponce (1999), no es suficiente para garantizar una comprensión profunda del texto. La falta de formación también impide que los docentes implementen metodologías

interactivas y participativas que promuevan el desarrollo de competencias lectoras críticas.

La situación socioeconómica de las familias rurales afecta directamente el proceso educativo. Jiménez (2014) resalta que las diferencias económicas inciden en la capacidad de los estudiantes para acceder a materiales de lectura y en la calidad del ambiente de aprendizaje en el hogar. Estas carencias se ven reflejadas en la baja competencia lectora de los estudiantes, quienes no logran aplicar lo aprendido a situaciones cotidianas. En contextos rurales, muchos estudiantes también enfrentan desafíos lingüísticos, ya que el español no siempre es su lengua materna, lo cual dificulta aún más el proceso de comprensión lectora.

A nivel pedagógico, uno de los mayores síntomas del problema es la tendencia a enfocar la enseñanza de la lectura en la decodificación de palabras y frases (nivel literal), sin profundizar en la interpretación y el análisis crítico de los textos. Salazar y Ponce (1999) subrayan que leer implica “construir por sí mismo el sentido de un mensaje,” (p 48) lo cual va más allá de simplemente pronunciar las palabras. En muchos casos, este proceso de interpretación no se consolida adecuadamente, lo que lleva a que los estudiantes no logren comprender el contenido y objetivo del texto. Por último, un síntoma relevante es la desconexión que los estudiantes experimentan entre lo que leen y su aplicabilidad en la vida real. Según Paniagua (2013), la lectura debería generar una reacción en el lector que lo lleve a aplicar lo aprendido; lo que se ve como una falla evidente en los estudiantes de secundaria en Girón, ya que es poco frecuente que puedan relacionar la información obtenida con situaciones prácticas que conlleven a que asuman su propia postura.

Todos estos síntomas reflejan que la baja comprensión lectora en los contextos rurales, y en particular en el Municipio de Girón, es el resultado de factores estructurales, pedagógicos y socioeconómicos. Superar estos desafíos requiere un enfoque integral que incluya la formación docente, el acceso a recursos pedagógicos modernos y una mayor atención a la relación entre la lectura y su aplicabilidad práctica. En este contexto, la implementación de estrategias basadas en la Neurodidáctica se presenta como una solución clave. Según Paniagua (2013)

La Neurodidáctica es una rama de la pedagogía basada en las neurociencias, que otorga una nueva orientación a la educación. Es la unión de las ciencias cognitivas y las neurociencias con la educación, que tiene como objetivo diseñar estrategias didácticas y metodológicas más eficientes, que no solo aseguren un marco teórico y filosófico, sino que promuevan un mayor desarrollo cerebral, (mayor aprendizaje) en términos que los educadores puedan interpretar. (p. s/n)

Como se puede interpretar de la cita, la Neurodidáctica viene a aportar al proceso educativo y particularmente al de la enseñanza de la lectura desde la mirada de la comprensión, por medio del diseño de estrategias de diferente índole que se adaptan a las condiciones particulares de los estudiantes y su contexto, como resultado del estudio de su desarrollo cerebral. Pero la persistencia de los problemas de baja comprensión lectora en contextos rurales tiene un impacto significativo en múltiples niveles, afectando el desarrollo educativo, social y económico de estas comunidades. Entre las principales consecuencias de esta problemática se encuentra la perpetuación de las desigualdades educativas.

Los estudiantes en zonas rurales a menudo se ven en desventaja frente a sus pares urbanos, quienes tienen acceso a recursos educativos más variados y de mejor calidad. Tal como señala Escobar (2016), la escasez de bibliotecas, materiales didácticos adecuados y acceso a tecnología en áreas rurales limita gravemente el desarrollo de competencias lectoras. Este déficit no solo tiene un impacto en el ámbito académico, sino que también contribuye a la exclusión social. Los estudiantes con dificultades en la comprensión lectora suelen enfrentar mayores barreras para avanzar en su formación académica y, por ende, tienen menos oportunidades laborales, lo que perpetúa un ciclo de pobreza y marginación.

En este sentido, la falta de habilidades lectoras adecuadas afecta directamente el rendimiento académico. La lectura es un pilar esencial para el aprendizaje en todas las disciplinas. Como advierten Jiménez (2014), los estudiantes que no comprenden lo que leen tienen dificultades para asimilar conocimientos en otras áreas, como matemáticas, ciencias y sociales, lo que repercute en su desempeño general. Esta situación, en muchos casos, deriva en la desmotivación escolar y, eventualmente, en la deserción, una problemática particularmente grave en las zonas rurales de Colombia.

Además, la comprensión lectora no solo es crucial para el éxito académico, sino también para el desarrollo de ciudadanos críticos y participativos. Jiménez (2014) enfatiza que la competencia lectora abarca la capacidad de usar la lectura de manera útil en la sociedad, lo que implica interpretar información de forma crítica y tomar decisiones informadas. En los contextos rurales, la falta de estas habilidades incrementa la vulnerabilidad frente a la desinformación y la manipulación, debilitando la participación democrática y el empoderamiento ciudadano.

Otra de las repercusiones importantes de la baja comprensión lectora es la desconexión entre el conocimiento adquirido en la escuela y su aplicabilidad en la vida cotidiana. Según Paniagua (2013), la lectura debe provocar una reacción en el lector, es decir, debe permitirle aplicar lo aprendido en situaciones prácticas. No obstante, en los contextos rurales, la falta de comprensión lectora limita la capacidad de los estudiantes para transferir el conocimiento a su entorno inmediato, lo que restringe su habilidad para resolver problemas, tomar decisiones fundamentadas o incluso mejorar sus condiciones de vida.

En última instancia, el bajo nivel de comprensión lectora también tiene un impacto en el desarrollo económico de las regiones rurales. Como apunta Jiménez (2014), la lectura es una habilidad clave para el aprendizaje continuo y la inserción en el mercado laboral. Aquellos estudiantes que no logran desarrollar adecuadamente esta competencia enfrentan mayores dificultades para acceder a empleos de mejor calidad, lo que perpetúa las desigualdades económicas entre las áreas rurales y urbanas. Esto contribuye al mantenimiento de las brechas socioeconómicas y limita las oportunidades de progreso tanto a nivel individual como comunitario.

Por lo tanto, la baja comprensión lectora en contextos rurales no solo afecta el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también tiene implicaciones profundas para la equidad social, el desarrollo económico y la participación ciudadana. Si no se implementan medidas efectivas, como la adopción de estrategias pedagógicas basadas en la Neurodidáctica (Paniagua, 2013), así como mejoras en la formación docente y el acceso a recursos educativos, las comunidades rurales continuarán enfrentando barreras significativas para su desarrollo.

De ahí que, la investigación doctoral planteada es de gran relevancia, ya que aborda una problemática clave en el contexto educativo: la baja comprensión lectora, particularmente en el Municipio de Girón y al integrar la Neurodidáctica en la enseñanza de esta, se abren nuevas posibilidades para abordar los factores que inciden en los bajos niveles de competencia lectora en zonas rurales. Esto incluye no solo la falta de recursos y la formación docente insuficiente, sino también la necesidad de crear ambientes de aprendizaje que se alineen con el desarrollo neurológico de los estudiantes, permitiendo un aprendizaje más significativo y efectivo. La importancia de esta investigación radica en su capacidad para generar cambios estructurales y pedagógicos en el sistema educativo rural, al generar fundamentos teóricos que mejoren el proceso de enseñanza de comprensión lectora. De esta manera, esta dejaría de ser un obstáculo para los estudiantes de contextos rurales, y en su lugar, se convertiría en una herramienta clave para el desarrollo personal, académico y social.

Además, al enfocarse en las particularidades del contexto rural del municipio de Girón, la investigación no solo aborda un problema de alcance nacional, sino que también responde a las necesidades específicas de una comunidad que ha sido históricamente marginada en términos educativos. Lo que permitirá que los fundamentos que se formulen desde los postulados de la Neurodidáctica tengan un impacto directo en la calidad de vida de los estudiantes, mejorando sus oportunidades académicas y laborales, y contribuyendo al desarrollo de una sociedad más equitativa y participativa.

Con base en los planteamientos realizados hasta este punto y sobre la base de lo conocido como realidad objeto de estudio, la comprensión lectora en contexto rural, se plantea el siguiente interrogante: Desde los aportes de la Neurodidáctica, ¿cuáles son los fundamentos teóricos para la enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales colombianos? Y desde ahí surge las siguientes preguntas ¿Como se desarrolla la enseñanza de la comprensión lectora desde la experiencia de los docentes de básica secundaria en el sector rural?; ¿Desde la experiencia de los docentes como se da el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de básica secundaria desde la Neurodidáctica? Y finalmente, ¿Qué aportes teóricos se pueden generar que den cuenta de la comprensión lectora en contextos rurales colombianos desde los aportes de la Neurodidáctica y la experiencia de los docentes de básica secundaria?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Generar fundamentos teóricos sobre la enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales desde los postulados de la Neurodidáctica en Educación Básica Secundaria del municipio de Girón en Colombia.

Objetivos específicos

- Identificar los elementos que inciden en el desarrollo de la enseñanza de la comprensión lectora desde la experiencia de los docentes de básica secundaria en el sector rural.
- Caracterizar, desde la experiencia y percepción de los docentes, el proceso de enseñanza de la comprensión lectora en estudiantes de básica secundaria en entornos rurales, desde los principios de la Neurodidáctica.
- Derivar aportes teóricos desde los postulados de la Neurodidáctica en vinculación a la enseñanza de la comprensión lectora desde la experiencia de los docentes de básica secundaria en el contexto rural.

Justificación

La educación es un proceso dinámico y en constante evolución, cuyo objetivo es adaptarse a las necesidades y realidades de los estudiantes. En este contexto, la comprensión lectora se destaca como una habilidad transversal y esencial para el desarrollo académico y personal, especialmente en entornos rurales, donde el acceso a recursos educativos de calidad ha sido históricamente limitado. Como señala Solé (2012), la comprensión lectora no solo es una herramienta clave para adquirir conocimientos, sino que también promueve el pensamiento crítico y la capacidad de análisis, aspectos fundamentales para un rendimiento académico sostenible a largo plazo (p. 42).

Así, fortalecer esta habilidad en los estudiantes de zonas rurales puede tener un impacto transformador en su futuro. Dentro de la enseñanza de la comprensión lectora, se reconocen múltiples procesos, como la decodificación, la interpretación de significados, la inferencia, y la integración de información, todos los cuales permiten al lector construir un entendimiento profundo del texto (Cain y Oakhill, 2007). Estos elementos se ven enriquecidos cuando se implementan estrategias pedagógicas basadas en la Neurodidáctica, un enfoque que, se sustenta en lo manifestado por Paniagua (2013) quien indica que:

El objetivo de la Neurodidáctica es, otorgar respuestas a la diversidad del alumnado, desde la educación, desde el aula, es decir desde un sistema inclusivo, creando sinapsis, enriqueciendo el número de conexiones neurales, su calidad y capacidades funcionales, mediante interacciones, desde edades muy tempranas y durante toda la vida, que determinen el cableado neuronal y promuevan la mayor cantidad de interconexiones del cerebro (p. s/n)

En este sentido, la Neurodidáctica surge como un enfoque educativo innovador que amalgama los avances de la neurociencia con los principios pedagógicos, con el fin de potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dentro de este marco, el objetivo de este estudio es establecer fundamentos teóricos que contribuyan a mejorar la comprensión lectora en contextos rurales, partiendo de los preceptos de la Neurodidáctica, específicamente en la Educación Básica Secundaria del municipio de Girón, en Colombia. La contextualización de la educación es necesaria para poder dar respuesta acertada a las situaciones particulares que se presentan en cada escenario educativo, con la Neurodidáctica se avanza en este sentido al tener como objetivo identificar el desarrollo cerebral y por tanto las estrategias y recursos que facilitarán, en este caso consolidar la comprensión lectora.

La investigación se justifica desde el plano teórico por el estudio que hace de las teorías relacionadas, inicialmente, con la lectura, comprensión lectora y la Neurodidáctica, las cuales son la base para entender e interpretar el fenómeno, la comprensión lectora en el contexto rural, este referente teórico posteriormente se ampliará sobre la base de los hallazgos y el proceso de teorización. El plano metodológico se fundamenta en la premisa de abordar la comprensión lectora desde el paradigma interpretativo, empleando un enfoque cualitativo y el método fenomenológico.

Este enfoque busca obtener información directamente de los informantes, quienes compartirán sus experiencias sobre la comprensión lectora en contextos rurales. El objetivo es identificar que principios de la Neurodidáctica se están aplicando de ser el caso.

El estudio desde la perspectiva fenomenológica proporciona una comprensión profunda y significativa de la experiencia vivida tanto por estudiantes como por docentes en entornos rurales en relación con la comprensión lectora. Al adoptar un enfoque fenomenológico hermenéutico, se pretende exteriorizar los significados subyacentes detrás de las experiencias lectoras y pedagógicas. Esto permite una exploración detallada de las percepciones, emociones y desafíos que enfrentan los actores educativos en este contexto específico. Esta metodología ofrece una plataforma adecuada para capturar la complejidad de la interacción entre los individuos y su entorno educativo. Esto enriquece nuestra comprensión sobre cómo la Neurodidáctica puede aplicarse de manera efectiva para mejorar la comprensión lectora en entornos rurales.

El objetivo de este estudio es utilizar el aporte teórico derivado de la investigación para instigar un proceso de auto reflexión. Este proceso tiene como fin el replanteamiento de las prácticas docentes empleadas en la enseñanza de la lectura. Se busca así trascender de la decodificación de textos hacia una comprensión genuina de su contenido. Estas reflexiones enriquecen nuestro conocimiento sobre cómo mejorar la comprensión lectora y, además, abren nuevas vías para investigaciones futuras en este ámbito. Una vez concluida la tesis, será posible articular de manera más precisa cada uno de los aportes desde diversas perspectivas.

Al generar fundamentos teóricos sólidos y derivar aportes prácticos desde la Neurodidáctica, este estudio puede influir directamente en las prácticas de enseñanza de los docentes proporcionando herramientas y enfoques más efectivos para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes influyendo en el rendimiento académico y el desarrollo personal de los jóvenes. Finalmente, el proyecto de tesis se inscribe en el Núcleo de Investigación en Educación Rural, particularmente en la línea de investigación el docente y la nueva ruralidad, perteneciente al Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, ya que la investigación

apunta a generar aportes que sean un apoyo para los docentes que ejercen su función en el contexto rural.

CAPÍTULO II

ELEMENTOS TEÓRICOS REFERENCIALES

La comprensión lectora en contextos rurales colombianos representa un desafío educativo crucial en la actualidad. A lo largo de las últimas décadas, se ha evidenciado la necesidad imperante de mejorar las habilidades lectoras de los estudiantes que residen en estas zonas, donde factores como la limitada accesibilidad a recursos educativos y las particularidades socioeconómicas inciden en su desarrollo académico. En este contexto, la Neurodidáctica emerge como un campo de estudio prometedor que busca comprender cómo el cerebro procesa la información y cómo podemos aplicar este conocimiento para fortalecer los procesos de comprensión lectora. En este sentido, para contextualizar adecuadamente esta tesis, es esencial examinar investigaciones previas y referentes legales que servirán como base para nuestra investigación.

Antecedentes del estudio

En cuanto a los antecedentes, se abordará en primer lugar investigaciones que proporcionan una visión detallada de los factores y desafíos específicos que inciden en el objeto de estudio desde el contexto internacional. Seguidamente, se explorará los antecedentes a nivel nacional y finalmente, se expondrá las investigaciones a nivel local que servirán como base para este estudio.

En ese sentido, en el ámbito internacional, Rodríguez (2023) desarrolló una tesis doctoral titulada "La Neurodidáctica elemento dinamizador para la comprensión lectora en el contexto universitario", cuyo propósito principal fue proponer un modelo basado en la Neurodidáctica para mejorar la lectura y su comprensión en estudiantes de segundo año de Educación Primaria en la Universidad de Panamá. El estudio, se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo-positivista, utilizó el método hipotético inductivo y se llevó a cabo bajo un diseño no experimental-transeccional. Entre las teorías fundamentales se encuentran la del Cerebro Triuno de MacLean, el constructivismo de Piaget y Vygotsky,

las teorías sobre la comprensión lectora y el aprendizaje significativo de Ausubel. La investigación, que incluyó una población de 287 estudiantes distribuidos en varios campus, recolectó datos a través de cuestionarios, permitiendo identificar deficiencias en los tres niveles de comprensión lectora evaluados.

Los resultados resaltaron la necesidad urgente de fortalecer las competencias lectoras, proponiendo la creación de un modelo Neurodidáctico que promueva una mejor comprensión. Entre los principios neurodidácticos aplicados se destacaron la integración, el equilibrio y el enfoque holístico, elementos clave para fomentar la lectura comprensiva. Este modelo no solo responde a las carencias detectadas, sino que también subraya la responsabilidad que los formadores universitarios tienen en el desarrollo profesional y social de los futuros docentes. Los hallazgos del estudio ofrecen un soporte teórico valioso para la mejora de la enseñanza de la comprensión lectora, lo que puede ayudar a dar soporte al marco teórico.

De igual forma, El estudio titulado Estrategias de comprensión lectora en estudiantes de secundaria en su lengua materna: Una revisión sistemática, realizado por Torres y López (2024), tuvo como objetivo analizar las diversas estrategias de comprensión lectora aplicadas en estudiantes de secundaria. Este trabajo se enfocó en el contexto peruano, con el propósito de identificar las estrategias más efectivas para alcanzar una comprensión profunda de los textos, trascendiendo la simple extracción de información literal. La revisión sistemática basada en el método PRISMA permitió identificar factores que afectan la comprensión lectora en el país, tales como deficiencias educativas y la falta de motivación hacia la lectura, resaltando la importancia del apoyo familiar y el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la mejora de la lectura.

El enfoque del estudio fue aplicado y de naturaleza descriptiva, basado en una metodología de revisión sistemática de artículos de investigación en bases de datos como Redalyc, Scielo y Sciencedirect. Entre los hallazgos se destacan diversas estrategias que promueven la participación activa del estudiante, el aprendizaje significativo y el uso colaborativo de la lectura. Además, se subraya la relevancia de fomentar la reflexión crítica para alcanzar una comprensión lectora profunda. A pesar de los avances identificados, los autores concluyeron que se necesita continuar

investigando en este campo para fortalecer el desarrollo de competencias lectoras en los estudiantes de secundaria en Perú.

Esta investigación, aunque no aborda directamente la Neurodidáctica, identifica desafíos en la comprensión lectora, como la falta de motivación y las deficiencias del sistema educativo, que son igualmente evidentes en las zonas rurales. Mi estudio podría explorar cómo la Neurodidáctica puede adaptarse para superar estos obstáculos específicos en estos contextos. Además, el enfoque de la revisión en los niveles de comprensión —superficial, profunda y crítica puede enriquecer el análisis sobre cómo se desarrollan estas capacidades a través de estrategias Neurodidáctica en estudiantes rurales. Por último, la relevancia de la participación activa y el papel de la familia, subrayados en la revisión, podrían fortalecerse mediante un enfoque Neurodidáctico que se ajuste a las particularidades de ese entorno específicamente.

Asimismo, La investigación realizada por Sánchez e Izquierdo (2021) destaca la complejidad de la comprensión lectora y la influencia de múltiples factores en su desarrollo. A través de un enfoque metodológico hipotético-deductivo, se buscó correlacionar variables académicas, socioculturales y personales en una muestra de 151 estudiantes de secundaria de una escuela pública en Villahermosa, Tabasco México. Los autores destacan la relevancia del entorno familiar, así como el acceso a recursos como libros y periódicos, que impactan positivamente en el rendimiento lector de los jóvenes. Además, enfatizan que la integración de las TIC en el proceso educativo puede favorecer la comprensión lectora al proporcionar recursos digitales y oportunidades de socialización en torno a la lectura.

Los resultados de esta investigación revelan tanto similitudes como diferencias significativas entre los estudiantes con perfiles de lectura óptimos y aquellos con rendimientos endebles. A pesar de que ambos grupos comparten motivaciones similares para la lectura, los estudiantes con un desempeño óptimo tienen mayor acceso a materiales impresos y perciben la lectura como una herramienta para mejorar su expresión personal (Sánchez e Izquierdo, 2021). Esta disparidad resalta la necesidad de futuras investigaciones en contextos educativos diversos y la implementación de estrategias de intervención que consideren las particularidades de cada grupo.

Los hallazgos de este estudio ofrecen información valiosa que pueden ayudar a enriquecer esta investigación. La evidencia de bajos niveles de comprensión lectora en estudiantes de secundaria en México, sustentada por datos de la prueba PISA, resalta la pertinencia de su estudio, al evidenciar una problemática común en Latinoamérica, incluida Colombia. La identificación de factores académicos, socioculturales y personales que afectan el rendimiento lector proporciona un marco para investigar cómo estas variables se manifiestan en entornos rurales colombianos, destacando el papel del docente en motivar la lectura y la importancia del entorno familiar, como el nivel educativo de los padres y el acceso a recursos. Además, el conjunto de estrategias de lectura ofrecido en la investigación puede ser potenciado mediante enfoques de la Neurodidáctica, permitiendo no solo identificar problemas, sino que también se implementen soluciones basadas en la evidencia.

Por otra parte, en el ámbito Nacional, El estudio realizado por Fernández (2023) en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento del municipio de Yopal, Casanare, se centra en la propuesta de uso de redes sociales como herramientas mediadoras en la enseñanza de la lectura para estudiantes de grado quinto. La investigación se fundamenta en teorías relevantes, como el modelo transaccional socio psicolingüístico de la lectura de Goodman y el constructivismo de Vygotsky, buscando abordar las dificultades que presentan los alumnos en la comprensión lectora. Al implementar una metodología cualitativa y un enfoque interpretativo, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a cinco docentes, lo que permitió identificar la necesidad de motivar a los estudiantes hacia la lectura a través de recursos digitales que faciliten su aprendizaje significativo.

Los resultados evidencian un uso activo de las redes sociales por parte de los docentes como mediación entre el currículo y los estudiantes, destacando la importancia de repensar las estrategias pedagógicas tradicionales (Fernández, 2023). La investigación concluye que, a pesar de las limitaciones tecnológicas de la institución, los educadores son capaces de adaptar sus métodos y aprovechar las herramientas disponibles para mejorar la enseñanza de la lectura, promoviendo una comprensión crítica y autónoma en sus alumnos (Fernández, 2023). Esta propuesta busca no solo

incrementar el interés por la lectura, sino también desarrollar habilidades de producción textual que fortalezcan el proceso de aprendizaje en el aula.

Este estudio destaca la urgencia de implementar estrategias innovadoras que aborden la falta de interés por la lectura en los estudiantes de entornos rurales, un hallazgo que refuerza la problemática central de esta investigación. Además, la propuesta de utilizar redes sociales como herramientas de mediación pedagógica se alinea con los principios de la Neurodidáctica, al promover un aprendizaje interactivo que capta la atención y fomenta la motivación de los estudiantes. La importancia del rol del docente como guía en este proceso también resuena, ya que resaltan la necesidad de que los educadores desarrollen competencias para integrar estas herramientas digitales efectivamente en sus prácticas pedagógicas (Fernández 2023). A su vez, los ejemplos de estrategias didácticas que vinculan redes sociales y enseñanza de la lectura pueden servir como modelos concretos que se podrían adaptar y enriquecer con los postulados de la Neurodidáctica, optimizando así el impacto en la comprensión lectora en contextos rurales.

De igual forma, El estudio de Ramírez (2021) propone una visión integral sobre la metacompreensión lectora en contextos educativos rurales, destacando la interacción dinámica entre la escuela, los docentes y el proceso formativo de los estudiantes. Con un enfoque cualitativo y utilizando la metodología de teoría fundamentada, se llevó a cabo un análisis detallado de las percepciones de docentes, padres y estudiantes sobre la lectura y la enseñanza en la Institución Educativa Fundación, Departamento del Cesar, Colombia. La investigación reveló que la metacompreensión no solo es un fenómeno complejo, sino que también está influenciada por diversas concepciones pedagógicas y sociales que pueden mejorar o dificultar el aprendizaje. En este sentido, se identificaron tres constructos que sirven como guía para orientar la práctica pedagógica, enfatizando la importancia del contexto y la formación docente en estrategias de enseñanza efectivas (Ramírez, 2021).

La investigación se basa en entrevistas semiestructuradas realizadas a siete informantes clave, incluyendo docentes, representantes comunitarios y especialistas en metacompreensión lectora. Los resultados indican que es fundamental fortalecer la formación docente en este ámbito para mejorar la práctica pedagógica en la enseñanza

de la lectura (Ramírez, 2021). Asimismo, se destaca la necesidad de considerar la metacomprensión como un proceso multidimensional que requiere una comprensión profunda de las dinámicas sociales y culturales que rodean el aprendizaje. En este sentido, la obra de Ramírez (2021) subraya la relevancia de adoptar un enfoque que reconozca las interacciones complejas entre los diferentes actores involucrados en el proceso educativo.

Este autor ofrece un enfoque enriquecedor para el estudio de la comprensión lectora en contextos rurales desde los postulados de la Neurodidáctica. A través de un análisis profundo de las condiciones de la educación rural en Colombia, porque destaca desafíos como la falta de recursos y la influencia del contexto sociocultural, aspectos fundamentales para contextualizar la aplicación de estrategias Neurodidácticas en entornos similares. Asimismo, la identificación de diversas estrategias docentes, como la flexibilización del currículo y el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), permite explorar cómo estas prácticas pueden optimizarse desde la perspectiva neurocientífica para mejorar el aprendizaje y la comprensión lectora de los estudiantes. Además, la insistencia en la formación docente, subraya la necesidad de capacitar a los educadores en principios neurocientíficos, lo que podría transformar la enseñanza de la comprensión lectora.

A su vez, la investigación de Mancera (2023) realizada en Cartagena de Indias, se centró en desarrollar un modelo lúdico basado en las inteligencias múltiples con el propósito de fortalecer la lectura en los estudiantes de educación básica primaria. A través de un enfoque cualitativo y bajo un paradigma interpretativo, Mancera empleó entrevistas a profundidad, grupos de discusión y otras herramientas para recopilar datos de docentes que trabajan en los primeros tres grados de primaria. La investigación reveló que los docentes utilizan una variedad de estrategias de enseñanza de la lectura, que van desde métodos tradicionales hasta innovadores, haciendo hincapié en la importancia de los juegos didácticos como herramientas pedagógicas. En este sentido, las inteligencias múltiples de Gardner (1983) se destacan como una base teórica clave para mejorar la motivación y el aprendizaje de la lectura (Bruner, 1966; Vygotsky, 1978).

Los resultados de la investigación subrayan la relevancia de ambientes educativos motivadores, herramientas innovadoras como las TIC, y una formación docente

especializada en estrategias de lectura que integren el enfoque de las inteligencias múltiples. Entre las principales conclusiones, se propone un modelo lúdico en tres fases: preparación, introducción de contenido y consolidación, el cual fue socializado con los docentes para su retroalimentación. Además, se concluye que este modelo puede no solo mejorar la comprensión lectora, sino también fomentar un mayor interés por la lectura en los estudiantes de básica primaria (Castillo y Cabrerizo, 2005). El enfoque lúdico y colaborativo del modelo sugiere un cambio positivo en la didáctica de la lengua, al integrar tanto la motivación como las habilidades múltiples de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Este estudio ofrece aportes significativos para mi investigación como el uso de estrategias eclécticas, que combinan distintos métodos para responder a las diversas necesidades de los estudiantes, lo cual es crucial en áreas rurales, donde los estilos de aprendizaje suelen ser más variados (Gardner, 1983). Asimismo, la relevancia de la motivación y los juegos didácticos en el aprendizaje, destacada en su estudio, coincide con los principios neurodidácticos que promueven entornos multisensoriales y estimulantes para optimizar el aprendizaje. La metodología cualitativa, que incluye entrevistas y grupos de discusión, también proporciona un marco valioso para explorar las percepciones docentes, permitiendo una comparación útil entre las experiencias en contextos urbanos y rurales. Finalmente, la integración de la teoría de las inteligencias múltiples fortalece mi investigación, al ofrecer un enfoque adaptable para atender las diversas capacidades cognitivas de los estudiantes rurales, enriqueciendo así el marco teórico y metodológico de mi estudio

Por otra parte, en el ámbito local se presenta la tesis doctoral de Villamizar (2021) titulada “Incidencias del contexto sociocultural en la comprensión lectora de jóvenes provenientes de sectores rurales en básica secundaria”. Este trabajo se realizó en el municipio de Pamplona, enfocándose en estudiantes de Básica Secundaria de origen rural y docentes con experiencia en la enseñanza a estos jóvenes. La investigación se enmarcó dentro de un enfoque cualitativo, siguiendo el paradigma constructivista, y se llevó a cabo utilizando el método fenomenológico para alcanzar los objetivos planteados.

Los hallazgos revelan que varios factores vinculados al entorno social y cultural influyen de manera significativa en la comprensión lectora de los jóvenes. Entre estos

factores se destacan la crisis económica, que conlleva a carencias adicionales, así como elevadas tasas de analfabetismo. Además, se observa una falta de motivación hacia la lectura en el contexto familiar y la ineficacia de las políticas educativas nacionales que están dirigidas a la población rural. Estos elementos impactan negativamente en el desarrollo de las habilidades de lectura y comprensión en estos jóvenes, evidenciando la urgente necesidad de implementar estrategias que consideren las particularidades de cada contexto.

Abordar estas debilidades es esencial para fomentar una relación más afectiva con la lectura y cultivar hábitos de lectura en el hogar. Esto no solo beneficiaría a los estudiantes, sino que también los haría más competitivos en sus entornos escolares y laborales en comparación con aquellos que provienen de áreas urbanas. Este estudio ofrece una comprensión más profunda sobre cómo los factores socioculturales afectan la comprensión lectora en contextos rurales, enriqueciendo así el análisis de los hallazgos desde la perspectiva de la neurodidáctica.

A su vez, Botello (2021) En un estudio doctoral titulado “Competencias comunicativas desde la perspectiva de la neurodidáctica en educación básica primaria en Cúcuta, Norte de Santander”, propuso desarrollar marcos teóricos acerca de las competencias comunicativas y su impacto en el desempeño estudiantil, enfocándose en la neurodidáctica aplicada a la educación primaria en la Institución San Francisco de Sales, ubicada en Cúcuta. El enfoque metodológico adoptado fue de carácter cualitativo, utilizando un paradigma interpretativo y, específicamente, la modalidad de Etnometodología. Para validar los hallazgos, se utilizó la triangulación de testimonios, contrastando la información obtenida con la realidad observada, y la confiabilidad se evaluó a través de la calidad de los testimonios y la alineación entre los objetivos planteados y los resultados preliminares. Los participantes en la investigación incluyeron tres docentes de Lengua Castellana y tres estudiantes de educación primaria, y los datos se recogieron mediante entrevistas semiestructuradas.

Los hallazgos del estudio subrayaron la importancia de mitigar las emociones que pueden obstaculizar el aprendizaje, destacando el miedo como un factor que puede bloquear la memoria. Además, se resaltó la conexión intrínseca entre la cognición y la emoción, sugiriendo que estas últimas deben ser consideradas continuamente durante

el proceso de aprendizaje, tanto por parte de los educadores como de los alumnos. El estudio también enfatizó la necesidad de fomentar la independencia personal, la responsabilidad y el pensamiento creativo, así como la habilidad para resolver problemas mediante ejemplos prácticos de la vida cotidiana. Es fundamental que los educadores demuestren claramente la aplicabilidad de los principios de la neurodidáctica en el entorno educativo, adaptándolos a las necesidades particulares de sus estudiantes.

Asimismo, En su tesis doctoral, Albernia (2021) desarrolló un "Modelo teórico interdisciplinar sobre la Concepción Ontoepistémica de la Neuroeducación desde la perspectiva de las inteligencias múltiples en Educación Primaria." El propósito de su investigación fue elaborar un modelo que vinculara la neuroeducación con la promoción de las inteligencias múltiples en el contexto de la educación primaria. Para ello, se adoptó un enfoque post-positivista y se aplicó el método fenomenológico-hermenéutico. La investigación se llevó a cabo con la participación de cinco docentes de la Escuela Pública Claudia María Prada Ayala, situada en San José de Cúcuta, en el departamento de Norte de Santander, Colombia. Para la recolección de datos, se utilizó la técnica de entrevistas en profundidad, y en el análisis se implementaron métodos de categorización, estructuración, contrastación y teorización

Los hallazgos de la investigación indicaron una tendencia hacia la mecanización en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a pesar de la implementación de estrategias diseñadas para promover un pensamiento cognitivo más experimental. Por ello, se destacó la importancia de que los docentes se mantengan actualizados y reciban formación en el enfoque de las Inteligencias Múltiples, promoviendo así la interdisciplinariedad en su práctica educativa. El modelo propuesto por Albernia puede servir como una referencia teórica valiosa para el presente estudio, ya que integra principios de neuroeducación y pedagogía interdisciplinaria, lo que puede contribuir a enriquecer la comprensión lectora.

Fundamentos Ontoepistémicos y axiológicos

Para construir la fundamentación paradigmática desde el enfoque interpretativo del objeto de estudio, es fundamental considerar las dimensiones ontológica,

epistemológica y axiológica. Estas permiten establecer un marco coherente para investigar la enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales colombianos, tomando en cuenta los aportes de la Neurodidáctica.

Dimensión ontológica

La enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales colombianos, como los del municipio de Girón, se concibe desde una perspectiva ontológica que busca entender el "ser" de este proceso educativo en dichos entornos. Según el paradigma interpretativo, la comprensión lectora es una realidad socialmente construida, donde las interacciones cotidianas entre docentes y estudiantes juegan un papel clave en la manera en que se enseña y se aprende a leer. En este sentido, González y Muñoz (2021) afirman que "la educación en las zonas rurales enfrenta desafíos particulares debido a la falta de acceso a recursos adecuados y la limitación en la formación pedagógica" (p. 17), lo cual influye directamente en las percepciones y habilidades lectoras de los estudiantes.

Esta construcción social de la comprensión lectora es dinámica, y los estudiantes no solo extraen significado de los textos que leen, sino que lo hacen en relación con su contexto sociocultural. Solé (2017) señala que "la lectura es una actividad cognitiva, social y cultural" (p. 34), lo que implica que los estudiantes rurales interpretan los textos en función de sus experiencias de vida, lo que añade una capa de complejidad al proceso de comprensión. Desde esta perspectiva, no basta con enseñar a los estudiantes a decodificar palabras; es necesario abordar la comprensión como una interacción entre el lector, el texto y el entorno.

La Neurodidáctica ofrece una comprensión más profunda de este fenómeno al enfocarse en los procesos cerebrales implicados en la lectura. En este sentido, la dimensión ontológica de la comprensión lectora incluye no solo el acto de leer como un proceso mental, sino también cómo el ambiente rural puede afectar la manera en que el cerebro procesa la información. Las carencias materiales y tecnológicas en las zonas rurales no solo limitan el acceso a recursos, sino que también influyen en la forma en

que los estudiantes aprenden. El aprendizaje lector, como lo destaca la Neurodidáctica, está intrínsecamente vinculado al contexto y a las experiencias del individuo.

De ahí que, la dimensión ontológica de esta investigación revela que la comprensión lectora en contextos rurales no es un proceso estático o aislado, sino que está profundamente influenciado por factores tanto internos como externos. Este enfoque holístico reconoce que, para enseñar eficazmente a leer en estos entornos, es necesario tener en cuenta no solo los textos y las habilidades cognitivas, sino también el entorno sociocultural y las condiciones materiales que rodean al lector.

Dimensión epistemológica

Desde la perspectiva epistemológica, el conocimiento sobre la comprensión lectora en contextos rurales se configura de manera interpretativa, fundamentándose en las vivencias y experiencias de docentes y estudiantes en estos entornos. Este enfoque se alinea con la corriente fenomenológica, que busca desentrañar las experiencias subjetivas y los significados que los actores educativos asignan a su contexto. Según Jiménez (2014), "la comprensión lectora no puede abordarse como una competencia aislada, sino como una interacción entre el conocimiento previo del estudiante, sus experiencias culturales y el contenido del texto" (p. 71). Esta afirmación resalta la importancia de considerar el bagaje cultural y personal de los estudiantes, ya que estos elementos influyen significativamente en su capacidad para interpretar y comprender lo que leen.

La situación en estos contextos presenta características singulares que deben ser tenidas en cuenta al abordar la enseñanza de la comprensión lectora. La diversidad cultural, los recursos limitados y las particularidades sociales de estos entornos configuran un paisaje educativo donde las estrategias pedagógicas deben ser adaptativas. En este sentido, el papel del docente es crucial, ya que su experiencia y conocimiento del contexto les permite crear un ambiente de aprendizaje que favorezca la construcción de significados a partir de las lecturas realizadas.

Adicionalmente, la Neurodidáctica ofrece un marco teórico valioso que complementa esta comprensión. Esta disciplina estudia cómo se genera y procesa el

conocimiento, resaltando que el cerebro humano es plástico y adaptable. Mora (2020) afirma que "la plasticidad cerebral permite que los estudiantes puedan modificar sus patrones de aprendizaje a medida que reciben nuevos estímulos y experiencias educativas" (p. 55). Este principio sugiere que las estrategias pedagógicas deben estar en consonancia con el desarrollo cerebral de los estudiantes, con el fin de optimizar su aprendizaje y promover una comprensión lectora efectiva.

Así, el conocimiento sobre la comprensión lectora en contextos rurales se nutre de una amalgama de experiencias, teorías y prácticas que buscan dar respuesta a las necesidades particulares de estos entornos. Se trata de un proceso dinámico, en el que tanto docentes como estudiantes contribuyen a la construcción de un entendimiento compartido, en el que las vivencias cotidianas se convierten en el sustrato sobre el cual se desarrollan las habilidades lectoras. Este enfoque reconoce que cada lectura es una oportunidad para conectar el conocimiento previo y las experiencias culturales con el contenido del texto, promoviendo así un aprendizaje significativo que trasciende las barreras del aula.

Dimensión axiológica

La dimensión axiológica del paradigma interpretativo se enfoca en los valores que subyacen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora. En el contexto rural, los valores educativos deben centrarse en la equidad, la inclusión y el respeto por las particularidades culturales y sociales de los estudiantes. Según Dehaene (2007), "la enseñanza de la lectura debe ser un proceso inclusivo que respete las diferencias individuales y promueva un ambiente de aprendizaje enriquecido para todos los estudiantes, independientemente de su contexto socioeconómico" (p. 92).

Este enfoque axiológico es crucial en la investigación, ya que, como se destaca en el anteproyecto, uno de los principales problemas en las zonas rurales es la desigualdad en el acceso a recursos pedagógicos y tecnológicos (Escobar, 2016). Por lo tanto, el objetivo de la investigación no solo es mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, sino también contribuir al desarrollo de una educación más equitativa y justa que responda a las necesidades específicas de los contextos rurales.

La perspectiva interpretativa implica que la realidad educativa está en constante cambio y construcción. Como lo mencionan Salazar y Ponce (1999): “Leer, en el sentido riguroso, es ‘construir por sí mismo el sentido de un mensaje’, que puede estar plasmado en un soporte físico o inmaterial. No sólo se leen libros, también imágenes, gestos, paisajes naturales y hechos sociales” (p. 3). Esta afirmación subraya la naturaleza dinámica y multifacética de la lectura, que trasciende la decodificación de palabras y se convierte en una herramienta para la interpretación del mundo.

En el contexto rural, la falta de acceso a materiales y la formación docente adecuada pueden limitar significativamente este proceso interpretativo. Como señalan González y Muñoz (2021), “las escuelas en zonas rurales suelen contar con menos infraestructura tecnológica y bibliográfica, lo que limita las oportunidades de los estudiantes para desarrollar habilidades lectoras” (p. 54). Esta realidad subraya la necesidad de estrategias educativas que consideren las condiciones particulares de este contexto.

Bases Teóricas

En la actualidad, el desafío de mejorar la comprensión lectora en los contextos rurales es un tema central en la educación colombiana. A pesar de los avances realizados en la promoción de la lectura, las brechas educativas entre áreas urbanas y rurales persisten. Este proyecto de investigación busca abordar dichas disparidades mediante el uso de los aportes de la Neurodidáctica, un enfoque innovador que combina la neurociencia y la pedagogía para optimizar los procesos de enseñanza.

Por lo tanto, desde una perspectiva teórica, este proyecto se apoya en los postulados de autores clave en el ámbito de la comprensión lectora y la Neurodidáctica, como Mora (2020), quien destaca la plasticidad cerebral como un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje, y Cassany (2001), quien subraya la comprensión lectora como una construcción activa y multifacética. Además, autores como Jolibert (2005) aportan a la discusión al proponer estrategias pedagógicas que consideran las experiencias culturales y sociales del lector, un enfoque especialmente relevante en el estudio de la comprensión lectora en zonas rurales.

Origen y evolución de la comprensión lectora

A lo largo de la historia, la comprensión lectora ha sido objeto de investigación y reflexión, siendo concebida como la capacidad de interpretar, evaluar y relacionar información contenida en textos escritos. Este recorrido diacrónico permite trazar una línea evolutiva desde los primeros intentos de decodificación e interpretación textual hasta los enfoques contemporáneos que profundizan en los diversos niveles de comprensión lectora. Empezaremos en la antigua Grecia, en donde la lectura era una práctica poco común y se realizaba, en su mayoría, en voz alta. La ausencia de libros y la profunda tradición oral marcaron las formas de leer de la época. Los textos se resguardaban en templos y solo unos pocos tenían el privilegio de acceder a ellos. A pesar de la escasez de libros, la comprensión lectora comenzó a tomar forma a través de la filosofía y la retórica.

Figuras como Platón (380 a.C.) reflexionaron sobre la importancia de la interpretación crítica de los textos, enfatizando la necesidad de una mente analítica y reflexiva para extraer significado de las palabras. En su obra "La República", Platón (380 a.C.) transforma la lectura en un diálogo dinámico entre lector y texto. La comprensión surge de la interacción activa entre el conocimiento previo y la información del texto. El lector, no un receptor pasivo, si no que participa en la construcción del significado. Así mismo, la introducción de la lectura silenciosa, mencionada por autores como Eurípides, representa otro hito en la evolución de la lectura, permitiendo una experiencia más íntima y personal con el texto. Esta práctica, que inicialmente pudo haber sido reservada para unos pocos privilegiados, eventualmente se extendió, transformando la forma en que las personas interactuaban con el conocimiento escrito y contribuyendo a la difusión de ideas y culturas.

Posteriormente, la Edad Media marcó un hito en la historia de la lectura con el surgimiento de los monasterios. Estos centros religiosos se convirtieron en guardianes del conocimiento, donde la lectura silenciosa se erigió como una actividad fundamental para el estudio y la copia de manuscritos. La comprensión lectora estuvo estrechamente ligada al contexto religioso. La lectura de textos sagrados como la Biblia era fundamental

para la vida espiritual de las personas. La interpretación de estos textos estaba reservada a los clérigos y eruditos religiosos, quienes actuaban como intermediarios entre la palabra escrita y la comunidad. Autores como Santo Tomás de Aquino (1265) fue uno de los grandes exponentes de la lectura reflexiva, defendiendo que "la interpretación de los textos debe hacerse desde una postura contextualizada, considerando la fe y la razón como medios complementarios para extraer significado" (p. 18), postulado que llevó a sentar las bases para futuros enfoques hermenéuticos.

Luego, la invención de la imprenta en el siglo XV revolucionó la producción y difusión del libro. Humanistas como Erasmo de Rotterdam (1516) promovieron la lectura crítica de los clásicos grecolatinos como un medio para el desarrollo intelectual y moral. La alfabetización se expandió, permitiendo que más personas accedieran a la lectura y fomentando una mayor autonomía en la interpretación de textos. La lectura dejó de ser un privilegio de unos pocos para convertirse en una práctica extendida. Como señala Erasmo (1516): "La lectura es el camino hacia la libertad intelectual, una puerta abierta al pensamiento crítico y la autocomprensión." (p. 5).

Luego, durante el siglo XIX, con el surgimiento de la educación formal y la pedagogía como disciplina, la comprensión lectora adquirió un lugar central en los programas educativos. Autores como Pestalozzi (1894) y Froebel (1887) enfatizaron la importancia de la lectura como medio para el desarrollo cognitivo y emocional del individuo. La enseñanza de la lectura se estructuró en torno a métodos sistemáticos y progresivos, como el método fónico y el global, con el objetivo de formar lectores competentes y críticos.

En el siglo XX, el estudio de la comprensión lectora se enriqueció con los aportes de la psicología y la teoría literaria. Autores como Piaget (1970) y Vygotsky (1979) exploraron los procesos cognitivos implicados en la comprensión de textos, destacando la importancia de la construcción activa del significado por parte del lector. Por otro lado, teóricos literarios como Iser (1978) y Umberto Eco (1979) desarrollaron enfoques hermenéuticos y semióticos que pusieron énfasis en la interacción entre el texto y el lector en la producción de sentido.

A medida que la investigación en el campo de la psicología cognitiva y la lingüística se desarrollaba, surgieron más teorías sobre cómo las personas procesan el

lenguaje escrito. Esto llevó a la identificación de diferentes niveles de habilidad de lectura, que incluyen desde la decodificación básica de palabras hasta la comprensión profunda del significado del texto. Estos niveles son esenciales en la enseñanza y evaluación de la lectura, brindando un marco estructurado para entender cómo los individuos interactúan con los textos y extraen significado. Como señalan estudios recientes, "los educadores deben utilizar enfoques variados para desarrollar la comprensión en cada nivel, ayudando a los estudiantes a convertirse en lectores competentes y críticos" (Smith, 2020).

La enseñanza de la comprensión lectora

La comprensión lectora se ha convertido en un tema central en el ámbito educativo, especialmente en la educación básica secundaria. Varios teóricos han contribuido a la discusión sobre cómo enseñar y mejorar esta habilidad esencial. El enfoque de Casanny (2001) se centra en la relación entre el lector y el texto, argumentando que la comprensión lectora no es solo una habilidad mecánica, sino un proceso cognitivo complejo. Según el autor, "la comprensión lectora es una construcción activa donde el lector se involucra con el texto, creando significados a través de la interacción entre sus conocimientos previos y la nueva información" (p. 45). Este enfoque enfatiza la importancia de la metacognición en el proceso de lectura, sugiriendo que los estudiantes deben ser conscientes de sus estrategias de comprensión y aprender a regularlas.

La metacognición, definida por Flavell (1979) como "el conocimiento y la regulación de los propios procesos cognitivos", juega un papel crucial en la comprensión lectora. Casanny propone que "fomentar la metacognición en los estudiantes es esencial para desarrollar lectores autónomos que puedan enfrentar diversos tipos de textos" (2001, p. 48). De este modo, la enseñanza debe centrarse no solo en la comprensión literal, sino también en la inferencial y crítica, promoviendo un análisis más profundo del contenido.

Por su parte, Jolibert (2005) aborda la enseñanza de la comprensión lectora desde un enfoque didáctico, destacando la importancia de los contextos culturales y sociales.

Según el autor, "la comprensión lectora está profundamente influenciada por el contexto en el que se desarrolla la práctica lectora, incluyendo las experiencias previas y el entorno sociocultural del lector" (p. 77). Esta perspectiva sugiere que la enseñanza debe adaptarse a las realidades de los estudiantes, considerando sus antecedentes y el significado que atribuyen a los textos. El trabajo de Jolibert también enfatiza la importancia de la lectura como un acto social. Al afirmar que "la lectura no es un proceso aislado, sino que se enriquece a través de la interacción social y la discusión con otros lectores" (2005, p. 81), el autor aboga por la inclusión de actividades colaborativas en el aula. Estas actividades pueden facilitar la construcción colectiva de significados y promover un aprendizaje más significativo.

La síntesis de las ideas de Casanny y Jolibert revela la necesidad de un enfoque integrador en la enseñanza de la comprensión lectora. Este enfoque debería combinar estrategias metacognitivas y contextuales, permitiendo a los estudiantes desarrollar una comprensión más profunda de los textos. En este sentido, otros autores como Goodman (1973) y Grabe (2009) han propuesto que la comprensión lectora es un proceso predictivo y que los estudiantes deben ser entrenados para hacer inferencias y predicciones basadas en sus conocimientos previos. De igual forma, Goodman (1973) sostiene que "la lectura es un proceso de construcción de significado que requiere la participación activa del lector, quien utiliza su conocimiento del mundo para interpretar lo que está escrito" (p. 16). Esta afirmación resuena con los postulados de Casanny y Jolibert, reforzando la idea de que la comprensión lectora es un proceso dinámico que va más allá de la decodificación de palabras.

En conclusión, la enseñanza de la comprensión lectora debe ser un proceso multidimensional que integre enfoques cognitivos y contextuales. Los postulados de Casanny y Jolibert proporcionan un marco valioso para desarrollar estrategias que fomenten la metacognición y la interacción social en el aula. Al considerar estos aspectos, los educadores pueden contribuir a formar lectores competentes y críticos, capaces de enfrentar los desafíos de la información en un mundo cada vez más complejo.

La comprensión lectora en contextos rurales colombianos

La comprensión lectora es una habilidad fundamental para el desarrollo personal y académico de los individuos. Permite acceder, procesar y comprender la información, lo cual resulta esencial para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento. Leer no es solo decodificar mecánicamente caracteres en un soporte material. Goodman (1996) señala que “leer es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están en continua transacción, cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso”. (p. 17) Es decir, es un proceso complejo que implica que el lector aporte sus propios conocimientos, experiencias y expectativas al texto, buscando darle sentido y significado.

En el contexto colombiano, la comprensión lectora presenta desafíos particulares en las zonas rurales, donde las condiciones socioeconómicas y culturales pueden dificultar el acceso a materiales de lectura de calidad y la implementación de estrategias de enseñanza efectivas. En este sentido, la presente investigación busca profundizar en la comprensión lectora en contextos rurales, tomando como caso de estudio el municipio de Girón. Para ello, se propone un marco teórico sólido sustentado en los aportes de Cassany y Jolibert, autores reconocidos por sus investigaciones en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura.

Desde la comprensión lectora, la teoría de Cassany y Jolibert han centrado sus estudios en la didáctica de la lectura y la escritura. Para Cassany (2003) “el verdadero lector es capaz de entender, recordar, analizar y emitir juicios sólidos sobre un texto y, además, es capaz de expresar su propia interpretación a través de la creación personal” (p.13) La idea expresada por Cassany (2003) se refiere a la habilidad de un verdadero lector para interactuar de manera profunda con un texto. Según este autor, un verdadero lector posee varias capacidades claves como: comprender el contenido y el significado del texto. Lo que implica una comprensión completa de las ideas, conceptos y argumentos presentados en la lectura. De igual forma, un lector puede retener información relevante del texto a medida que avanza en la lectura, lo que le permite recordar detalles y conexiones importantes a lo largo de la obra. Además, tiene la capacidad de examinar críticamente el texto, descomponiendo sus componentes para comprender cómo se construyen las ideas y argumentos, así como identificar posibles

sesgos, falacias o debilidades en el razonamiento. Por consiguiente, lo lleva a que no solo lee pasivamente, sino que también puede formar juicios fundamentados y razonados sobre el texto. Lo que conlleva a que desarrolle la capacidad de evaluar y discernir la calidad del contenido, así como la validez de las afirmaciones presentadas.

Jolibert (2006) va más allá de la simple decodificación de palabras, al definir la comprensión lectora como un proceso activo que implica la construcción de significado a partir de la interacción entre el lector y el texto (p. 102). Para este autor, la enseñanza de la comprensión lectora no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que busca ayudar a los estudiantes a desarrollar estrategias efectivas para comprender el texto. Entre estas estrategias se encuentran la identificación de palabras clave, la inferencia de significados a partir del contexto, la identificación de la estructura del texto y la reflexión sobre el propósito de la lectura.

Jolibert (1994) propone un modelo de comprensión lectora basado en tres niveles:

Nivel superficial: Se centra en la decodificación de las palabras y la comprensión del significado literal del texto. Este nivel es fundamental para el acceso a la información, pero no es suficiente para una comprensión profunda.

Nivel profundo: Implica la comprensión de las ideas implícitas del texto y la elaboración de inferencias. En este nivel, el lector va más allá de la información explícita y busca comprender el significado subyacente del texto.

Nivel estratégico: Se refiere a la utilización de estrategias de lectura para comprender el texto de manera efectiva. Las estrategias de lectura permiten al lector planificar, monitorear y evaluar su proceso de comprensión.

Jolibert también destaca la importancia de la interacción entre el lector y el texto, y el papel del contexto en la interpretación del significado. El lector no es un receptor pasivo de información, sino que aporta sus propios conocimientos, experiencias y valores a la lectura. El contexto en el que se realiza la lectura también influye en la interpretación del significado del texto.

En definitiva, la comprensión lectora es un proceso complejo que implica la interacción entre el lector, el texto y el contexto. La enseñanza de la comprensión lectora debe enfocarse en ayudar a los estudiantes a desarrollar las habilidades y estrategias necesarias para comprender textos de manera profunda y crítica. De ahí, que estas

teorías y enfoques pedagógicos de estos autores pueden proporcionar orientación sobre cómo enseñar la comprensión lectora de manera efectiva en contextos rurales. Sus aportes en el desarrollo de estrategias de enseñanza y evaluación de la comprensión lectora resultan fundamentales para esta investigación.

La comprensión lectora y la neurodidáctica

En cuanto a la neurodidáctica es una disciplina que combina la neurociencia cognitiva con la educación. Ofrece un enfoque innovador para el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje que están respaldadas por la comprensión de cómo funciona el cerebro. En este marco teórico, se utilizará la neurodidáctica como un enfoque integral para abordar la comprensión lectora en contextos rurales colombianos. Se explorarán las implicaciones de la neurociencia en la educación y cómo los principios de la neurodidáctica pueden aplicarse para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de básica secundaria en el municipio de Girón.

Para esto, se tomarán los postulados de Mora (2020) un neurocientífico reconocido, aporta conocimientos sobre el funcionamiento del cerebro y su relación con la educación. Sus investigaciones sobre la plasticidad cerebral y el proceso de aprendizaje son esenciales para comprender cómo los estudiantes en contextos rurales pueden mejorar su comprensión lectora. Según el autor “La plasticidad cerebral sugiere que el cerebro es capaz de adaptarse y cambiar a lo largo del tiempo”, debido a que es un órgano dinámico y cambiante que se modifica constantemente en función a respuesta según los estímulos y experiencias, lo que tiene implicaciones para el proceso de la enseñanza-aprendizaje. Este concepto es fundamental en la neurodidáctica, ya que permite comprender cómo el aprendizaje puede modificar el cerebro y cómo el cerebro puede influir en el aprendizaje. Esta capacidad de cambio es lo que permite el aprendizaje y la adaptación a nuevos entornos.

Por ello, Mora también ha señalado la importancia del enriquecimiento ambiental para el desarrollo cerebral. Un ambiente enriquecido proporciona al cerebro los estímulos necesarios para que se desarrolle de manera óptima. En el caso de la lectura, el acceso

a materiales de lectura de calidad y la participación en actividades de lectura estimulante son factores importantes para el desarrollo de la comprensión lectora.

Por su parte, Dehaene (2007) neurocientífico francés, ha realizado investigaciones sobre los mecanismos cerebrales de la lectura, identificando los circuitos cerebrales implicados en la esta; demostrando que este proceso no es simplemente una actividad superficial, sino que involucra una compleja red neuronal que integra áreas visuales, lingüísticas y cognitivas. De ahí que, ha propuesto un modelo de lectura que identifica tres áreas cerebrales clave para la comprensión lectora:

Área visual de las palabras: Se encarga del reconocimiento de las palabras escritas.

Área de decodificación: Se encarga de la conversión de las palabras escritas en sonidos.

Área de comprensión del lenguaje: Se encarga de la comprensión del significado de las palabras y frases.

De igual forma, Dehaene (ob.cit) destaca la importancia de la fluidez lectora para la comprensión lectora, definiéndola como “la capacidad de leer de manera rápida, precisa y expresiva. Los lectores fluidos pueden dedicar menos atención a la decodificación de las palabras y más atención a la comprensión del significado del texto.

En conclusión, podemos enfatizar en que la aplicación de los principios de la neurodidáctica, respaldados por los hallazgos de Mora y Dehaene, puede ofrecer estrategias efectivas para mejorar la comprensión lectora en contextos rurales colombianos. Esto implica no solo entender cómo funciona el cerebro en el proceso de lectura, sino también proporcionar un entorno enriquecido y desarrollar la fluidez lectora como aspectos clave para el éxito en la comprensión lectora. En resumen, la neurodidáctica emerge como una herramienta integral para abordar los desafíos educativos específicos de estos contextos.

Fundamentos teóricos iniciales

La educación es un campo en constante evolución que se nutre de diversas teorías y enfoques para mejorar el aprendizaje. En el contexto de la comprensión lectora,

especialmente en zonas rurales de Colombia, es crucial aplicar teorías como la Neurodidáctica, el Constructivismo y el Pensamiento Liberador de Paulo Freire. Estas teorías ofrecen perspectivas complementarias que pueden contribuir a un enfoque más efectivo en la enseñanza de la lectura y la escritura, abordando no solo las competencias básicas, sino también fomentando la reflexión crítica y la autonomía de los estudiantes.

Neurodidáctica: Aprendizaje a través de la comprensión

La Neurodidáctica se fundamenta en la intersección entre las neurociencias y la educación. Como señala Paniagua (2013), "la Neurodidáctica es una rama de la pedagogía basada en las neurociencias, que otorga una nueva orientación a la educación. Es la unión de las ciencias cognitivas y las neurociencias con la educación, que tiene como objetivo diseñar estrategias didácticas y metodológicas más eficientes" (p. s/n). Esta teoría propone que entender cómo funciona el cerebro puede ayudar a desarrollar metodologías de enseñanza que se alineen con los procesos de aprendizaje natural de los estudiantes. En el contexto de la comprensión lectora, la Neurodidáctica promueve estrategias que fomenten la activación de redes neuronales a través de la lectura crítica y la interpretación de textos, lo que va más allá de la simple decodificación de palabras.

El aprendizaje en el aula debe, por tanto, considerar la estructura cognitiva de los estudiantes, teniendo en cuenta sus experiencias previas y su contexto social. Según la Neurodidáctica, el aprendizaje significativo ocurre cuando los estudiantes pueden relacionar la nueva información con sus conocimientos previos, creando así un entorno de aprendizaje más efectivo y duradero. Esto es particularmente importante en contextos rurales, donde los estudiantes pueden enfrentar barreras para el acceso a materiales y recursos educativos adecuados. La implementación de técnicas de enseñanza que consideren las diferencias individuales y contextuales puede mejorar significativamente la comprensión lectora de los estudiantes (Cárdenas y Salazar, 2022).

Constructivismo: aprendizaje activo y significativo

El Constructivismo, basado en las ideas de autores como Piaget y Vygotsky, sostiene que el aprendizaje es un proceso activo y social en el cual los estudiantes construyen su propio conocimiento. Este enfoque enfatiza la importancia de la interacción social y el contexto cultural en el proceso de aprendizaje. Como menciona Jiménez (2014), "la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad" (p. 71). Así, la lectura no es solo una habilidad técnica, sino una competencia social que debe desarrollarse en un contexto que promueva la participación activa del estudiante.

El Constructivismo también sugiere que el aprendizaje se enriquece a través del diálogo y la colaboración, lo que es especialmente relevante en el ámbito rural, donde las comunidades suelen estar interconectadas. Fomentar espacios de aprendizaje colaborativo puede ayudar a los estudiantes a reflexionar críticamente sobre lo que leen, a través de discusiones grupales que estimulen el pensamiento crítico y la creatividad. Este enfoque no solo mejora la comprensión lectora, sino que también contribuye a formar ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno.

Pensamiento Liberador de Freire: educación para la conciencia crítica

El Pensamiento Liberador de Paulo Freire propone una educación que empodere a los estudiantes, permitiéndoles tomar control de su aprendizaje y desarrollar una conciencia crítica sobre su realidad social. Freire (1970) afirma que "la educación debe ser un acto de libertad, un proceso de toma de conciencia en el que el educador y el educando se encuentran y se reconocen como sujetos de su propia historia" (p. 83). Esta perspectiva es fundamental en contextos donde la desigualdad y la falta de recursos pueden limitar las oportunidades de aprendizaje.

En el marco de la comprensión lectora, el enfoque de Freire implica que los estudiantes no solo deben aprender a leer, sino también a leer el mundo que les rodea. Esto significa que la lectura debe ser vista como una herramienta para la transformación social, permitiendo que los estudiantes interpreten y critiquen la información en función

de su contexto. El Pensamiento Liberador promueve una educación dialógica, donde el diálogo entre el educador y los estudiantes es esencial para desarrollar un entendimiento crítico de los textos y del mundo. Esto es especialmente relevante en comunidades rurales, donde las experiencias de vida de los estudiantes pueden enriquecer el proceso de aprendizaje y fomentar una mayor conexión entre el conocimiento escolar y la realidad cotidiana.

Es fundamental que los educadores, especialmente aquellos que trabajan en contextos desfavorecidos, adopten un enfoque que integre estas teorías en su práctica pedagógica. Esto no solo permitirá mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, sino que también promoverá un aprendizaje más significativo y transformador, preparando a los jóvenes para enfrentar los desafíos de su realidad y contribuir a una sociedad más justa y equitativa.

Referentes Legales

El marco legal que sustenta una tesis es fundamental para garantizar su validez y cumplir con los estándares éticos y jurídicos requeridos. En este contexto, es esencial identificar y comprender los referentes legales que respaldan el desarrollo de la investigación, ya que proporcionan el marco normativo que regula el proceso y establece las pautas que los investigadores debe seguir. En este contexto, los cimientos legales que respaldan la presente investigación se encuentran anclados. En primer lugar, la Constitución Política de Colombia establece en su artículo 67 que "la educación es un derecho de la persona y un bien de la sociedad, que debe promoverse en todas sus modalidades". Este precepto constitucional resalta la responsabilidad del Estado de garantizar acceso a una educación de calidad, enfatizando la importancia de atender a las particularidades de contextos rurales, donde la diversidad cultural y socioeconómica exige enfoques pedagógicos adecuados y pertinentes.

Asimismo, los Estándares Curriculares de Lengua Castellana y los Lineamientos Curriculares plantean directrices que buscan el desarrollo integral de los estudiantes en el área de la comprensión lectora. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), "la enseñanza de la lectura debe estar articulada con el desarrollo de

competencias que permitan al estudiante comprender, interpretar y reflexionar sobre diferentes tipos de textos" (p. 17). Este enfoque se alinea con los principios de la Neurodidáctica, que sugiere que la comprensión lectora no solo depende de habilidades técnicas, sino que también está influenciada por factores neurocognitivos, emocionales y contextuales.

Igualmente, el Plan Decenal de Educación 2016-2026 refuerza la necesidad de transformar la educación en Colombia, promoviendo un enfoque que priorice la inclusión y la equidad. En su objetivo 2, establece que "se debe garantizar la calidad de la educación para todos los estudiantes, sin distinción, asegurando que los contextos rurales sean atendidos de manera efectiva" (MEN, 2016, p. 23). Esta perspectiva resalta la importancia de diseñar estrategias de enseñanza que consideren las particularidades de los estudiantes en contextos rurales, asegurando que los principios de la Neurodidáctica se implementen en la práctica educativa.

En cuanto a la Ley 115 de 1994, conocida como la Ley General de Educación, también establece el marco normativo para la educación en Colombia. En su artículo 5, se enfatiza que "la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona, promoviendo la formación en valores, la convivencia pacífica y el respeto por la diversidad" (Congreso de Colombia, 1994). Este enfoque es fundamental para la enseñanza de la comprensión lectora, ya que implica que el proceso educativo debe ir más allá de la mera transmisión de conocimientos, fomentando habilidades críticas que permitan a los estudiantes interpretar y analizar su entorno, especialmente en contextos rurales donde la realidad es compleja y diversa.

La Ley 1448 de 2011, que se centra en el desarrollo integral del campo, destaca la importancia de promover la educación en zonas rurales para contribuir al desarrollo sostenible y la inclusión social. En su artículo 3, se establece que "la educación es un elemento clave para mejorar las condiciones de vida en el campo y debe estar orientada a fortalecer la identidad cultural y la convivencia" (Congreso de Colombia, 2011). Esta ley subraya la necesidad de adaptar las estrategias educativas a las realidades específicas de las comunidades rurales, asegurando que los estudiantes no solo adquieran habilidades lectoras, sino que también desarrollen una comprensión crítica de su contexto social y cultural.

De manera complementaria, el Programa de Implementación de Lineamientos para la Educación Obligatoria (PILEO), impulsado por el Ministerio de Educación Nacional, fortalece este andamiaje normativo al establecer mecanismos concretos para la articulación curricular, la planeación pedagógica y la evaluación formativa en todos los niveles de la educación básica y media. PILEO promueve la adaptación contextualizada de los lineamientos y estándares de calidad educativa, enfatizando la formación integral de los estudiantes y la pertinencia de los contenidos en función de las necesidades del entorno. De acuerdo con el MEN (2023), este programa busca consolidar una cultura escolar centrada en el aprendizaje significativo y en el desarrollo de competencias transversales, especialmente en comunidades donde los desafíos estructurales requieren una atención diferencial y sostenida. Su enfoque es coherente con la propuesta de esta investigación, al reconocer que la enseñanza de la comprensión lectora debe estar mediada por prácticas pedagógicas que respeten las características socioculturales de los estudiantes, especialmente en zonas rurales.

En conclusión, el marco legal que sustenta esta investigación no solo establece la educación como un derecho fundamental en Colombia, sino que también resalta la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas a las particularidades de los contextos rurales. La Constitución Política, los Estándares Curriculares de Lengua Castellana, el Plan Decenal de Educación, la Ley General de Educación, la Ley 1448 de 2011 y el Programa PILEO convergen en la necesidad de garantizar una educación inclusiva y de calidad, orientada al desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, la investigación propone generar fundamentos teóricos desde los postulados de la Neurodidáctica, con el objetivo de enriquecer la comprensión lectora en contextos rurales, promoviendo no solo habilidades lectoras, sino también una conciencia crítica y un mejoramiento en la calidad de vida de los educandos.

CAPÍTULO III

CAMINO METODOLÓGICO

La comprensión lectora en contextos rurales representa un desafío significativo en el ámbito educativo. A pesar de los esfuerzos realizados para mejorar la calidad de la educación, muchos estudiantes de educación básica secundaria en el municipio de Girón enfrentan dificultades para entender los textos que leen. Esta problemática se agrava en entornos donde los recursos educativos son limitados y las condiciones socioeconómicas pueden obstaculizar el aprendizaje. De ahí que, la enseñanza de la comprensión lectora en estos contextos presenta un conjunto único de retos y oportunidades que requieren un enfoque metodológico cuidadosamente estructurado.

En este sentido, la presente investigación se orienta hacia un enfoque cualitativo, permitiendo explorar en profundidad las experiencias y percepciones de los actores educativos involucrados. La metodología se fundamenta en el paradigma interpretativo, el cual busca comprender cómo los docentes y estudiantes construyen el significado de la lectura a través de sus interacciones cotidianas. Para recolectar la información, se utilizará la técnica de entrevistas semiestructuradas, lo que facilitará un diálogo abierto y enriquecedor con los informantes clave. A través de estas entrevistas, se espera captar la esencia de las prácticas pedagógicas y las dificultades que enfrentan los educadores en la enseñanza de la comprensión lectora.

Además, se implementará un análisis fenomenológico hermenéutico, que permitirá desentrañar los significados subyacentes en las experiencias de docentes y estudiantes, ofreciendo así una comprensión más profunda del fenómeno estudiado. El camino metodológico propuesto incluirá una serie de etapas diseñadas para garantizar la validez y la relevancia de los datos obtenidos, asegurando que los resultados de la investigación contribuyan a mejorar la enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales.

Enfoque Metodológico

La presente investigación se sitúa en el enfoque cualitativo que busca profundizar en la relación entre las experiencias de los docentes y las estrategias pedagógicas aplicadas en la enseñanza de la comprensión lectora. Este enfoque se propone explorar integralmente la complejidad del proceso educativo, tomando en cuenta no solo los aspectos cognitivos y pedagógicos, sino también las particularidades socioculturales que configuran la realidad educativa de los estudiantes. Como lo afirman Hernández, Fernández y Baptista (2014) "el enfoque cualitativo busca principalmente la recolección de datos no numéricos a través de métodos como la observación participante, entrevistas abiertas o grupos de discusión, con el propósito de descubrir y comprender fenómenos a partir de las perspectivas de los participantes" (p. 6).

La investigación cualitativa, en este contexto, permite no solo capturar el "qué" de la enseñanza de la comprensión lectora, sino también el "cómo" y el "por qué" de las experiencias pedagógicas en dichos entornos. La recolección de datos a través de las entrevistas semiestructurada, posiblemente brindará una visión más rica de las estrategias docentes, los desafíos cotidianos y las soluciones prácticas que los profesores implementan para mejorar la comprensión lectora de sus estudiantes. Este enfoque se alinea con la necesidad de comprender los matices de la realidad vivida en las zonas rurales, donde factores como la escasez de recursos y las limitaciones tecnológicas se conjugan con esfuerzos educativos singulares y creativos.

Optar por un enfoque cualitativo en esta investigación es fundamental, ya que el objetivo no es medir el éxito de la comprensión lectora mediante pruebas estandarizadas, sino entender las prácticas pedagógicas que facilitan o dificultan el aprendizaje en contextos específicos. Hernández et al. (2014) destacan que "en la investigación cualitativa, el investigador es el principal instrumento de recolección de datos, y la realidad se interpreta a través de su interacción directa con el fenómeno estudiado" (p. 7). Así, esta interacción se vuelve esencial para captar las realidades multifacéticas del proceso educativo en zonas rurales.

Finalmente, el enfoque cualitativo aporta a la investigación una visión humanizada del proceso de enseñanza-aprendizaje, resaltando las voces de los docentes y

estudiantes como agentes activos en la construcción de conocimientos. Desde esta perspectiva, la Neurodidáctica se convierte en una herramienta clave para potenciar el aprendizaje en estos contextos, no solo a través de la implementación de estrategias pedagógicas basadas en la neurociencia, sino también mediante la adaptación de estas estrategias a las realidades cognitivas y emocionales de los estudiantes en entornos rurales. Esta tesis doctoral, en última instancia, busca generar fundamentos teóricos que fortalezcan la comprensión lectora en contextos rurales, facilitando un desarrollo educativo que responda a las particularidades y necesidades de estas comunidades.

Paradigma

La investigación se sitúa dentro del paradigma interpretativo, el cual se define como una orientación epistemológica que busca comprender la realidad social desde las experiencias y significados que los individuos atribuyen a sus vivencias. Esta perspectiva se aleja de los enfoques positivistas que intentan medir y cuantificar fenómenos sociales, priorizando en cambio la profundidad, la contextualización y la riqueza interpretativa de los datos recolectados. Según Hernández, Fernández y Baptista (2003), “Este proporciona profundidad a los datos, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencia únicas” (p. 8). De esta manera, el paradigma interpretativo se torna especialmente pertinente en este estudio, donde las dinámicas sociales, culturales y educativas son profundamente interdependientes.

La comprensión lectora no puede ser vista como un fenómeno aislado; está intrínsecamente ligada al contexto en el que se desarrolla. En las comunidades rurales, los estudiantes y docentes enfrentan desafíos únicos que modelan sus experiencias con la lectura. El enfoque interpretativo permite captar estas complejidades al considerar no solo los aspectos cognitivos de la lectura, sino también los factores socioeconómicos, culturales y emocionales que influyen en la comprensión lectora. Así, la investigación se propone entender y explicar este fenómeno, explorando las perspectivas, experiencias y significados de los docentes involucrados.

Además, al considerar la experiencia subjetiva de los participantes, la investigación se propone descifrar cómo las narrativas de los docentes sobre la

enseñanza de la comprensión lectora se entrelazan con las vivencias de los estudiantes. Esta conexión permite un análisis más holístico, brindando perspectivas valiosas sobre las metodologías utilizadas, los recursos disponibles y las interacciones dentro del aula. Según Paniagua (2013), “La comprensión lectora es un proceso que no se limita a la decodificación de signos, sino que implica una construcción activa de significado” (p. s/n). En este sentido, se busca que el estudio no solo identifique las barreras a las que se enfrentan los estudiantes en su proceso de lectura, sino que también dé voz a sus experiencias y reflexiones, proporcionando una comprensión más rica del contexto educativo en el que se encuentran.

La interpretación de las experiencias de los participantes se realizará a través de métodos cualitativos, que facilitarán la recolección de datos mediante entrevistas semiestructuradas. Este método es coherente con el enfoque interpretativo, ya que permiten explorar las significaciones que los individuos atribuyen a sus prácticas y vivencias. Como menciona Denzin y Lincoln (2011), “La investigación cualitativa busca desentrañar el significado que los seres humanos dan a sus experiencias” (p. 13). Así, al emplear esta técnica, la investigación se orienta hacia una comprensión profunda y matizada de cómo la comprensión lectora se vive y se enseña en el contexto rural.

Asimismo, el paradigma interpretativo se complementa con la perspectiva de la Neurodidáctica, que se incorpora en la investigación para entender cómo el cerebro procesa la información y cómo esto puede influir en la enseñanza de la lectura. Paniagua (2013) argumenta que “La Neurodidáctica ofrece un marco para diseñar estrategias didácticas que se alineen con los procesos cognitivos de los estudiantes” (p. s/n). Esto permite que el estudio no solo identifique las problemáticas existentes, sino que también genere constructos que fundamenten el entendimiento de las capacidades y limitaciones del cerebro humano frente a los procesos de comprensión lectora.

Por consiguiente, el paradigma interpretativo se convierte en la base sólida sobre la cual se estructura esta investigación, al permitir una exploración profunda de las experiencias y significados que rodean la comprensión lectora en contextos rurales. Esta perspectiva no solo enriquece el análisis de los datos, sino que también promueve un enfoque más humano y empático hacia la educación, considerando las realidades y aspiraciones de los estudiantes y docentes involucrados. De este modo, la investigación

busca contribuir a la construcción de un conocimiento educativo que no solo sea teórico, sino que también sea relevante y aplicable en el contexto real de las comunidades rurales.

Diseño de la investigación

La presente investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo, utilizando el método fenomenológico hermenéutico. Tal como señala Van Manen (2016), “la fenomenología intenta captar cómo se da el fenómeno, cómo se manifiesta a la experiencia consciente, cómo se vive y se interpreta desde la subjetividad del individuo” (p. 15). A través de esta metodología, se busca entender no solo el acto de enseñar, sino también los significados que los docentes atribuyen a sus experiencias educativas en un entorno donde las condiciones de aprendizaje son a menudo desafiantes.

El método fenomenológico hermenéutico se centra en la interpretación de las experiencias de los sujetos, en este caso, los docentes. Según Gadamer (1975), “la hermenéutica busca comprender el sentido que subyace en las experiencias humanas, más allá de su descripción literal, implicando una interpretación de los significados compartidos” (p. 23). Así, no solo se pretende describir lo que los docentes experimentan, sino también desentrañar los significados detrás de esas experiencias, permitiendo una comprensión más profunda de los desafíos y oportunidades que presentan en la enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales.

La fenomenología hermenéutica, a diferencia de otras corrientes como las de Husserl y Heidegger, pone énfasis en el lenguaje y su papel en la comprensión de la existencia del ser en el mundo. Gadamer (1999) propone que “los investigadores se sumerjan en la experiencia humana, busquen la comprensión profunda de los fenómenos, consideren sus propios prejuicios y precomprensiones, y utilicen el círculo hermenéutico para desarrollar una comprensión más auténtica” (p. 8). Esta inmersión en la experiencia humana permite a la investigadora reflexionar sobre sus propias perspectivas, lo que contribuye a una interpretación más rica y contextualizada de las vivencias de los docentes.

El proceso metodológico de esta investigación se organiza en tres pasos fundamentales: comprensión, interpretación y aplicación, siguiendo el modelo propuesto por Gadamer (1999). En primer lugar, se busca comprender las experiencias de los docentes a través de entrevistas semiestructuradas, donde se les invitará a compartir sus vivencias y reflexiones sobre la enseñanza de la comprensión lectora. Este primer paso permitirá obtener una visión detallada de los contextos, emociones y desafíos que enfrentan en su práctica pedagógica.

En segundo lugar, la interpretación de estas experiencias se llevará a cabo a través del análisis hermenéutico. Esto implica un diálogo constante entre el investigador y los datos, donde se buscará identificar patrones, significados y conexiones que emergen de las narrativas de los docentes. La idea de Gadamer (1999) de que “la comprensión no es simplemente un acto subjetivo de aprehensión de objetos, sino que implica una fusión de horizontes” (p. 143) resuena en este proceso, donde el investigador y el objeto de estudio interactúan y crean significado.

Finalmente, el tercer paso se enfoca en la aplicación de los hallazgos. Esto no solo implica presentar los resultados de la investigación, sino también reflexionar sobre cómo estos pueden influir en la práctica educativa y en el diseño de estrategias pedagógicas basadas en la neurodidáctica. La interpretación de las experiencias vividas de los docentes ofrecerá una base sólida para el desarrollo de propuestas que respondan a las realidades de la enseñanza en contextos rurales, mejorando así la comprensión lectora de los estudiantes.

Fases de la investigación

Fase de Comprensión Inicia: La fase de comprensión implica una inmersión profunda en el contexto educativo. Esta inicia con el reconocimiento de los prejuicios y preconcepciones que tanto la investigadora como los participantes de la investigación traen consigo al estudio. Para Gadamer (1999), “la comprensión es parte del proceso interpretativo; no se puede eliminar, sino que debe ser reconocida y utilizada como punto de partida” (p. 141). La investigadora debe enfrentarse a sus propias precompresiones y prejuicios sobre la comprensión lectora en el entorno rural, reconociéndolos y

ajustándolos a la realidad de los docentes y estudiantes involucrados en el estudio. En este paso, la investigadora comienza a recopilar datos a través de entrevistas semiestructuradas con los docentes, que se conciben como interlocutores clave en el proceso. Gadamer (1999) subraya que “el comprender implica la fusión de horizontes: el del intérprete y el del texto o fenómeno” (p. 143). Aquí, el “texto” es la experiencia vivida de los docentes rurales en torno a la enseñanza de la comprensión lectora. La interpretación de estos datos iniciales no se hace de forma aislada, sino que implica un diálogo activo con las experiencias previas, para conocer cómo los docentes en el contexto rural aplican los principios de la neurodidáctica en la enseñanza de la comprensión lectora.

Fase de Interpretación (Círculo Hermenéutico): La fase de interpretación es donde el investigador construye una interpretación del fenómeno, basándose en los datos recolectados. Gadamer (1999) enfatiza que “la interpretación no es la aplicación de un conjunto de reglas para derivar un significado, sino un acto creativo donde el lenguaje juega un rol central en la mediación de la comprensión” (p. 377). En esta fase, el círculo hermenéutico cobra plena vigencia. La interpretación se profundiza mediante la comparación entre la teoría existente (neurodidáctica) y los datos empíricos recolectados; por lo que se analizan las entrevistas semiestructuradas de los docentes clave del Colegio Integrado Llano Grande, considerando no solo lo que dicen, sino también cómo lo dicen, sus actitudes hacia la comprensión lectora y los desafíos que enfrentan en su práctica diaria. Este proceso de ida y vuelta permite a la investigadora reformular constantemente sus hipótesis y precompresiones, confrontándolas con la realidad contextual del entorno rural permitiendo generar nuevas interpretaciones más ajustadas a este contexto educativo.

Fase de Aplicación: La fase de aplicación implica llevar la comprensión adquirida al contexto real de los actores involucrados. Gadamer (1999) sostiene que “la aplicación no es una fase separada, sino que es una parte intrínseca del proceso de comprensión” (p. 154). Los hallazgos teóricos deben integrarse en prácticas pedagógicas concretas, adecuadas a las necesidades del entorno rural de Girón. En esta etapa, los hallazgos obtenidos a partir de la interpretación de las experiencias de los docentes se utilizan para generar nuevos aportes teóricos que contribuyan a la enseñanza de la comprensión

lectora, basados en los principios de la neurodidáctica y ajustados a las realidades de este contexto.

Descripción del Escenario de Investigación

El escenario de investigación representa el lugar físico y social donde se llevará a cabo la investigación. Es el lienzo donde se desarrolla la acción, proporcionando el marco en el que se recopilarán, analizarán e interpretarán los datos. Taylor y Bogdan (1987) afirman: “el escenario ideal es aquel en el cual el observador tiene fácil acceso, establece una buena relación con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos” (p.36).

De aquí que el escenario que resulta ideal para la investigadora es el Colegio Integrado Llano Grande sede A, del municipio de Girón del departamento de Santander. Se encuentra ubicada en su totalidad en la zona rural, tiene una cobertura de 1066 estudiantes, 427 en preescolar y básica primaria, 544 en básica secundaria y media, distribuidos en 7 sedes, los cuales son atendidos por tres directivos docentes: rector y dos coordinadores, 61 docentes, una docente orientadora y seis administrativos. La sede A se encuentra ubicada en la Vereda Llano Grande a 7 kilómetros del casco urbano, es la única que oferta los niveles de preescolar, básica primaria secundaria y media, atiende 664 estudiantes, de los cuales el 95 % de estos provienen de las veredas aledañas y el 5% del casco urbano.

El proyecto educativo institucional está comprometido a formar personas líderes, democráticas, con principios éticos, competentes en las áreas básicas del conocimiento y capaces de contribuir al avance de la sociedad donde vivan, conscientes de la importancia del respeto, la cooperación, la solidaridad y el intercambio cultural. El Colegio Integrado Llano Grande asume su modelo pedagógico centrado en competencias para el desarrollo humano que orienta las prácticas educativas y formativas con el fin de construir conocimientos, desarrollar habilidades y competencias para que los estudiantes implementen mejores maneras de pensar, trabajar, ser sentir y vivir en el mundo. El enfoque metodológico que sume es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como la

metodología propicia para el desarrollo de las competencias básicas, específicas y transversales.

Informantes clave

La selección de los informantes clave en una investigación cualitativa es fundamental para garantizar la recolección de datos relevantes y profundos que contribuyan al logro de los objetivos investigativos. Estos informantes son personas que poseen un conocimiento específico y profundo sobre el tema en estudio. Según Goetz y LeCompte (1988), "son individuos en posesión de conocimiento, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador" (p. 134). En el contexto de esta investigación, que busca generar fundamentos teóricos sobre la enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales desde la neurodidáctica, se seleccionarán seis docentes de la institución, quienes deberán cumplir con los siguientes criterios rigurosamente establecidos.

Un primer criterio esencial para la selección de los informantes clave es la experiencia significativa en la enseñanza en entornos rurales. Es crucial que los docentes seleccionados hayan trabajado al menos cinco años en la institución. Esta experiencia asegura que los participantes posean un conocimiento profundo de los desafíos y oportunidades que presenta la enseñanza de la comprensión lectora en este contexto específico. Martínez (2011) sostiene que "la experiencia de los informantes es crucial para garantizar que los datos recolectados representen fielmente la realidad del entorno investigado" (p. 119). Por lo tanto, su trayectoria en el ámbito rural es determinante para obtener perspectivas auténticas y contextualizadas.

En cuanto al segundo criterio, es indispensable que los docentes seleccionados manifiesten una disposición genuina para participar activamente en el proceso investigativo, es esencial que los docentes estén dispuestos a participar activamente en el proceso investigativo. Esta participación implica el compromiso de compartir sus vivencias, reflexiones y saberes pedagógicos de manera abierta, clara y detallada. En este sentido, Goetz y LeCompte (1988) subrayan que los informantes clave "deben poseer la capacidad de articular sus conocimientos y experiencias de manera clara y

coherente" (p. 134). La actitud colaborativa y la capacidad comunicativa de los participantes son determinantes para el éxito de una investigación cualitativa centrada en procesos educativos complejos.

De igual forma, es pertinente seleccionar docentes que enseñen en diversas áreas del conocimiento, pero que, en su práctica diaria, incluyan procesos de comprensión lectora. Esta diversidad permitirá captar cómo se integra la comprensión lectora en distintas disciplinas y cómo se pueden aplicar los principios de la neurodidáctica de manera transversal. Martínez (2006) resalta que "incluir a informantes de diversas áreas permite obtener una perspectiva más holística y enriquecedora de los fenómenos educativos investigados" (p. 105). De esta manera, se busca crear un enfoque más comprensivo y representativo de las prácticas educativas en el contexto rural.

Por último, los docentes seleccionados deben orientar clases a estudiantes de básica secundaria. Como afirma Gadamer (1999), "la comprensión está siempre situada en un contexto histórico y cultural particular, lo que influye en cómo interpretamos la realidad" (p. 378). La selección de docentes que se dediquen a este nivel educativo es esencial para garantizar que la investigación esté alineada con los objetivos planteados, permitiendo una exploración adecuada de la enseñanza de la comprensión lectora en el contexto. Estos criterios asegurarán que los informantes clave seleccionados sean capaces de proporcionar datos fundamentales y significativos para el desarrollo de los fundamentos teóricos en esta investigación.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

Con el propósito de obtener información precisa y alineada con los objetivos del estudio, se empleará la entrevista estructurada como técnica de recolección de datos. Esta modalidad permite reunir información comparable y coherente mediante la aplicación de un conjunto fijo de preguntas, formuladas en un orden predeterminado. Este diseño asegura la estandarización del proceso y facilita el análisis sistemático de las respuestas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En este sentido, su aplicación resulta pertinente cuando se busca explorar de manera rigurosa las percepciones docentes sobre la enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales, ya que

contribuye a reducir sesgos y permite identificar patrones comunes en las prácticas pedagógicas.

A diferencia de otros tipos de entrevista que ofrecen mayor flexibilidad, la entrevista estructurada se distingue por su formato uniforme, lo cual garantiza que todos los participantes respondan exactamente a las mismas preguntas en el mismo orden. Esta característica favorece la comparabilidad de las respuestas y promueve la neutralidad del proceso, minimizando la influencia del entrevistador en el desarrollo de la conversación. En el ámbito educativo, este tipo de entrevista adquiere especial relevancia cuando se requiere sistematizar la información proveniente de múltiples sujetos, permitiendo reconocer tanto regularidades como divergencias en sus discursos. Su aplicación ofrece un marco común de indagación que facilita el análisis comparativo, aspecto esencial en investigaciones orientadas a construir fundamentos teóricos a partir de las experiencias docentes.

Para operacionalizar esta técnica, se utilizará como instrumento un cuestionario estructurado, compuesto por preguntas cerradas y abiertas cuidadosamente diseñadas en función de los objetivos específicos del estudio. De acuerdo con Patton (2002), “el diseño del instrumento debe garantizar la cobertura de los temas centrales, asegurando al mismo tiempo claridad y pertinencia en cada ítem” (p. 343). Este cuestionario se organizará en bloques temáticos que guiarán el desarrollo de las entrevistas, permitiendo recoger datos significativos y contextualizados sin alterar la estructura previamente establecida.

El instrumento incluirá preguntas abiertas estructuradas, que permitirán a los docentes expresar sus percepciones de manera clara, dentro de los márgenes temáticos definidos. Este enfoque posibilita una exploración profunda de las vivencias y significados que los participantes atribuyen a su práctica docente, sin comprometer la consistencia y comparabilidad que otorga el diseño estructurado. Como señala Kvale (1996), “el instrumento debe facilitar el diálogo sin desviar la atención de los objetivos investigativos, promoviendo una interacción significativa pero controlada” (p. 152).

Las preguntas estarán compuestas por tres bloques temáticos, cada uno alineado con los ejes de análisis establecidos en la investigación:

Experiencia en la enseñanza de la comprensión lectora: preguntas orientadas a conocer cómo los docentes desarrollan esta competencia en sus clases, qué estrategias utilizan y cuáles consideran más efectivas en contextos rurales.

Percepciones sobre dificultades y retos: ítems diseñados para identificar los principales obstáculos que enfrentan los docentes en el proceso de enseñanza, así como los factores contextuales que inciden en el desarrollo lector de sus estudiantes.

Impacto de la Neurodidáctica: preguntas que exploran el nivel de conocimiento, apropiación y aplicación de principios neurodidácticos en la enseñanza de la lectura, así como la percepción sobre su efectividad en el aula rural.

Las entrevistas se aplicarán de manera individual, serán grabadas con el consentimiento informado de los participantes y posteriormente transcritas para su análisis. Esta metodología permite conservar la fidelidad de las respuestas, captar los matices del lenguaje y asegurar la integridad de la información recopilada, elementos esenciales para una interpretación rigurosa dentro de un estudio cualitativo con enfoque pedagógico.

Proceso de Entrevista

El proceso de entrevista estructurada se desarrollará bajo los principios interpretativos de la fenomenología hermenéutica de Gadamer, cuya perspectiva reconoce el valor del diálogo en la construcción de sentido. En este contexto, aunque se recurra a un formato estructurado, el enfoque no se limita a la mera recopilación de respuestas, sino que busca comprender los significados que los docentes atribuyen a sus prácticas pedagógicas en torno a la enseñanza de la comprensión lectora, especialmente en contextos rurales.

1. Selección de informantes

Serán seleccionados docentes de básica secundaria del Colegio Integrado Llano Grande, con base en criterios previamente definidos: experiencia mínima de cinco años en contextos rurales, disposición a participar activamente en la investigación y vinculación directa con procesos de comprensión lectora. Esta etapa garantizará que los participantes sean informantes clave con conocimiento significativo y contextualizado del fenómeno investigado.

2. Preparación de la entrevista

Antes de su aplicación, se realizará una fase de preparación que incluirá los siguientes elementos:

Revisión del instrumento: Se examinará cuidadosamente el cuestionario estructurado para asegurar su pertinencia, claridad y alineación con los objetivos de la investigación (Patton, 2002).

Entrenamiento de la entrevistadora: La investigadora se familiarizará con el contenido y la lógica de las preguntas, ensayando el tono, ritmo y modo de aplicación para garantizar uniformidad y fluidez durante el proceso.

3. Aplicación de las entrevistas

Las entrevistas serán individuales y se realizarán en espacios tranquilos y familiares para los docentes, con el propósito de generar un ambiente propicio para la confianza. Aunque se trata de una técnica estructurada, se incorporarán principios de la hermenéutica en la conducción del diálogo, a través de:

Clima de confianza: La selección cuidadosa del lugar y el respeto por el ritmo del entrevistado propiciarán condiciones favorables para la expresión auténtica de sus vivencias.

Escucha atenta: La investigadora adoptará una actitud de escucha activa, atendiendo no solo al contenido verbal, sino también al tono, las pausas y las emociones subyacentes en el discurso, reconociendo que todo acto de comprensión es también un acto interpretativo (Gadamer, 1999).

Registro del testimonio: Todas las entrevistas serán grabadas con consentimiento informado, lo que permitirá preservar la fidelidad de las respuestas y facilitar su posterior análisis.

4. Análisis de la información

Una vez transcritas las entrevistas, se realizará un análisis temático de enfoque fenomenológico hermenéutico que incluirá:

Transcripción íntegra: Se transcribirá palabra por palabra el contenido de las entrevistas, cuidando de mantener la riqueza expresiva y contextual de cada testimonio.

Codificación y categorización: Se identificarán temas recurrentes y patrones significativos en las narrativas, buscando comprender no solo qué dicen los docentes, sino cómo lo dicen y qué significados subyacen en sus afirmaciones.

Interpretación reflexiva: Siguiendo a Gadamer (1999), se asumirá que toda interpretación implica un diálogo entre los prejuicios de la investigadora y los horizontes de sentido del informante. Así, se fomentará una comprensión profunda que vaya más allá de lo literal, reconociendo la historicidad y la ubicación cultural de los actores implicados.

Este proceso metodológico permitirá una aproximación rigurosa, coherente y ética a las experiencias docentes, con el fin de construir un conocimiento situado y significativo sobre la enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales.

Rigurosidad científica

La investigación cualitativa exige un conjunto de criterios de rigor que aseguren la validez y la fiabilidad de los hallazgos. Según Martínez (2011), la validez se define como “el grado o nivel en el que los resultados de la investigación reflejan una imagen clara y representativa de una realidad o situación dada” (p. 119). Este concepto se divide en validez interna, que se refiere a la confianza en los resultados obtenidos dentro del estudio, y validez externa, que examina la aplicabilidad de las conclusiones a grupos similares (Martínez, 2011, p. 119). En este contexto, se proponen tres criterios clave: confirmabilidad, credibilidad y transferibilidad.

Confirmabilidad: La confirmabilidad se refiere a la objetividad de los hallazgos de la investigación, asegurando que las interpretaciones y conclusiones sean derivadas de los datos recolectados y no de las predisposiciones del investigador. Gadamer (1999) enfatiza la importancia de reconocer los prejuicios y preconcepciones que pueden influir en la interpretación, señalando que “la comprensión es parte del proceso interpretativo; no se puede eliminar, sino que debe ser reconocida y utilizada como punto de partida” (p. 141). Para garantizar la confirmabilidad, esta investigación aplicará la triangulación, que consiste en utilizar múltiples fuentes de datos y métodos de recolección, así como incluir revisiones por parte de expertos en el área. Este enfoque asegura que las

interpretaciones no sean un mero reflejo de las creencias del investigador, sino que se fundamenten en evidencias sólidas.

Credibilidad: La credibilidad implica que los hallazgos de la investigación sean creíbles y representen fielmente las experiencias de los participantes. La triangulación de datos, mencionada anteriormente, es una estrategia esencial para aumentar la credibilidad de los resultados. Según Yuni y Urbano (2011), la fiabilidad se define como “el grado en que las respuestas o el registro de observaciones son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación” (p. 176). La utilización de entrevistas semiestructuradas, acompañadas de un análisis detallado de las narrativas de los docentes, permitirá captar la complejidad de sus experiencias y mejorar la credibilidad de los resultados.

Transferibilidad: La transferibilidad se refiere a la aplicabilidad de los hallazgos de la investigación a contextos similares. Gadamer (1975) destaca que “la hermenéutica busca comprender el sentido que subyace en las experiencias humanas, más allá de su descripción literal” (p. 23). Esto implica que, aunque los hallazgos se basen en un contexto específico, se debe ofrecer suficiente información contextual para que otros investigadores puedan determinar la relevancia de los resultados en sus propios contextos. Al proporcionar descripciones ricas y detalladas de las experiencias de los docentes en el entorno rural, esta investigación facilitará que los resultados sean considerados en otros contextos similares.

CAPÍTULO IV

INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS

La interpretación de los hallazgos de esta investigación se fundamenta en el marco fenomenológico-hermenéutico propuesto por Gadamer, quien sostiene que la comprensión es un proceso dinámico que implica una fusión de horizontes entre el intérprete y el fenómeno estudiado (Gadamer, 1999). Este capítulo busca desentrañar los significados subyacentes en las experiencias de los docentes del Colegio Integrado Llano Grande, sede A, en el municipio de Girón, respecto a la enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales, integrando los aportes de la Neurodidáctica. Como señala Gadamer (1999), “la comprensión no es simplemente un acto subjetivo de aprehensión de objetos, sino que implica una fusión de horizontes” (p. 143). Esta premisa guía el análisis, permitiendo que las narrativas de los docentes se entrelacen con los postulados neurodidácticos para construir una interpretación contextualizada y significativa. El proceso interpretativo se desarrolló mediante el círculo hermenéutico, un concepto central en la obra de Gadamer, quien afirma que:

El círculo de la comprensión no es un círculo vicioso, sino un movimiento que va de la parte al todo y del todo a la parte. Comprender es siempre un proceso de proyección, en el que el intérprete proyecta sus preconcepciones sobre el texto o el fenómeno, para luego ajustarlas en función de lo que el fenómeno mismo revela (Gadamer, 1999, p. 377).

Desde esta perspectiva, el análisis se estructura en torno a categorías emergentes derivadas de entrevistas semiestructuradas realizadas a seis docentes: fundamentación pedagógica, dinámicas participativas, procesos emocionales y cognitivos, evaluación contextualizada, limitaciones estructurales y desarrollo profesional docente. Estas categorías, sintetizadas en la Tabla 1, funcionan como horizontes de significado que reflejan las complejidades de la enseñanza en contextos rurales. Según Gadamer (1975), “la hermenéutica busca comprender el sentido que subyace en las experiencias humanas, más allá de su descripción literal” (p. 23). Este capítulo no pretende establecer una verdad absoluta, sino ofrecer una comprensión profunda que contribuya a fundamentos teóricos para la enseñanza de la comprensión lectora en entornos rurales, alineados con los principios de la Neurodidáctica.

Con ello, el análisis de los hallazgos se operacionalizó mediante un proceso metodológico riguroso, fundamentado en el enfoque fenomenológico-hermenéutico de Gadamer, que permitió explorar los significados profundos de las experiencias docentes en un diálogo constante con los principios de la Neurodidáctica. Este proceso se desarrolló en cinco pasos: inmersión en los datos, identificación de temas, interpretación a través del círculo hermenéutico, fusión de horizontes y reflexividad. Cada paso se detalla a continuación, con ejemplos específicos relacionados con las experiencias de los docentes.

Inmersión en los Datos

El primer paso consistió en una inmersión profunda en las narrativas de los docentes para familiarizarse con sus experiencias. Según Gadamer (1999), la comprensión requiere un encuentro inicial con el fenómeno que permita captar sus matices. Las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas, realizadas a seis docentes, fueron leídas repetidamente durante varias sesiones, dedicando aproximadamente diez horas a esta etapa. La investigadora anotó observaciones iniciales en un diario reflexivo, registrando emociones y pensamientos emergentes. Por ejemplo, al analizar una narrativa en la que un docente describía el uso de cuentos locales para enseñar comprensión lectora, se destacó la recurrencia del término “contextualización” y la emoción asociada con conectar los textos a la vida de los estudiantes. Esta inmersión permitió identificar patrones iniciales, como la creatividad en la adaptación de recursos, que sentaron las bases para el análisis posterior.

Identificación de Temas

El segundo paso implicó la identificación de temas recurrentes mediante un proceso de codificación inductiva, alineado con el enfoque hermenéutico de buscar significados emergentes (Gadamer, 1975). Las transcripciones fueron analizadas línea por línea utilizando un enfoque de codificación abierta. Frases como “adaptamos los textos a sus experiencias cotidianas” o “usamos canciones para captar su interés” se codificaron inicialmente como “adaptación contextual” y “estrategias lúdicas”,

respectivamente. Estos códigos se agruparon en categorías emergentes, tales como “fundamentación pedagógica” (que abarca la base teórica de las prácticas docentes), “dinámicas participativas” (que refleja el uso de actividades interactivas) y “procesos emocionales y cognitivos” (que incluye el impacto de las emociones en la comprensión lectora). La Tabla 1 sintetiza estas categorías y sus subcategorías, asegurando que los temas surgieran directamente de las experiencias de los docentes.

Interpretación a Través del Círculo Hermenéutico

El círculo hermenéutico, implica un movimiento iterativo entre las partes (narrativas específicas) y el todo (contexto más amplio) para ajustar las precomprensiones del intérprete (Gadamer, 1999, p. 377). En este estudio, la investigadora iteró entre las narrativas individuales de los docentes y el contexto rural, así como los principios neurodidácticos. Inicialmente, basándose en su experiencia previa en contextos rurales, asumió que las limitaciones estructurales, como la falta de recursos, serían el principal obstáculo en la enseñanza de la comprensión lectora. Sin embargo, al analizar las narrativas, emergió la relevancia de las dinámicas participativas, como el uso de juegos y recursos audiovisuales, para superar barreras emocionales y cognitivas. Este proceso iterativo permitió ajustar las precomprensiones iniciales, generando una interpretación más rica que vinculó las prácticas docentes con postulados neurodidácticos, como la activación cerebral mediante estímulos multisensoriales (Battro, 2007).

Fusión de Horizontes

La fusión de horizontes, según Gadamer (1999), ocurre cuando los horizontes del intérprete y del fenómeno se integran para generar nuevos significados. En este estudio, las narrativas de los docentes se entrelazaron con los principios de la Neurodidáctica, creando una comprensión más profunda de la enseñanza en contextos rurales. Por ejemplo, un docente describió cómo el uso de videos cortos mejoraba la atención de los estudiantes; este horizonte se integró con el principio neurodidáctico de que los estímulos audiovisuales activan redes neuronales asociadas con la memoria y la comprensión

(Battro, 2007). El resultado fue un nuevo significado: las estrategias audiovisuales no solo captan la atención, sino que también responden a las necesidades cognitivas de los estudiantes rurales, compensando la escasez de recursos. Este diálogo entre horizontes enriqueció la interpretación, destacando el potencial transformador de la Neurodidáctica en entornos rurales.

Reflexividad

La reflexividad, esencial en el enfoque hermenéutico, permite al investigador reconocer cómo sus experiencias y prejuicios influyen en la interpretación (Gadamer, 1999, p. 141). La investigadora, con experiencia como docente en contextos rurales, documentó sus precomprensiones en un diario reflexivo a lo largo del análisis. Inicialmente, su familiaridad con las limitaciones estructurales la llevó a enfatizar categorías como “limitaciones estructurales”. Sin embargo, al sumergirse en las narrativas, reconoció que esta precomprensión podría haber minimizado aspectos como la creatividad docente, reflejada en subcategorías como “estrategias activas e interactivas”. Esta reflexividad condujo a un ajuste en el análisis, asegurando que las categorías emergieran de las voces de los docentes y no solo de los prejuicios de la investigadora.

Tabla 1. Categorías emergentes

Unidad de sentido	Categorías orientadoras	Categoría central
Modelo de la enseñanza de la lectura en el contexto rural	Perspectiva didáctica	Fundamentación pedagógica de la comprensión lectora en la ruralidad
Contextualización de estrategias didácticas en la enseñanza de la comprensión lectora en la ruralidad		
Adaptación de estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales		
Adaptación de estrategias lectoras a las condiciones y recursos del contexto rural		

La enseñanza de la comprensión lectora como desafío en el contexto rural		
Diseño de estrategias didácticas inclusivas para la enseñanza de comprensión lectora		
Estrategias activas e interactivas para la enseñanza de la comprensión lectora	Aprendizaje y lectura	Dinámicas participativas de la lectura en la escuela rural
Recursos interactivos para mejorar la comprensión lectora		
Estrategias para fortalecer la comprensión lectora		
Estrategias pedagógicas para fomentar la comprensión lectora		
Fomento de la comprensión lectora a través de experiencias significativas		
Uso de recursos audiovisuales y materiales didácticos para fortalecer la comprensión lectora		
Uso de recursos audiovisuales y bibliográficos para el fomento de la comprensión lectora		
Uso de recursos impresos y digitales para potenciar la comprensión lectora		
La comprensión lectora como pilar fundamental del proceso de aprendizaje		
La motivación como clave para la enseñanza de la comprensión lectora	Neuroeducación y enseñanza de la lectura	Procesos emocionales y cognitivos en la enseñanza de la lectura
Adaptación de estrategias pedagógicas a las necesidades emocionales y cognitivas de los estudiantes rurales		
El impacto de las emociones en la comprensión lectora		
Impacto del reconocimiento emocional en la comprensión lectora		
Gestión reflexiva de emociones para optimizar la comprensión lectora		

Técnicas		
Neurodidácticas para mejorar comprensión lectora		
Implementación de estrategias neurodidácticas para optimizar la enseñanza de la lectura		
Uso de estrategias neurodidácticas para motivar la lectura y mejorar la comprensión		
Efecto de las estrategias Neurodidácticas para el desarrollo de la comprensión lectora		
Fomento de la comprensión lectora a través de la Neurodidáctica		
Integración transformadora de la Neurodidáctica en la enseñanza de la comprensión lectora		
Impacto positivo de la Neurodidáctica en la enseñanza de la comprensión lectora		
Impacto de la neurolingüística en la enseñanza de la comprensión lectora		
Integración de conocimientos de neurolingüística en la práctica docente		
Formación en Neurolingüística como base para estrategias de enseñanza de la comprensión lectora		
Procesamiento audiovisual y activación cerebral en el proceso de comprensión lectora		
Diagnóstico como base para la enseñanza de la comprensión lectora	Evaluación e intervención articuladas con hábitos lectores y enfoques interdisciplinarios	Evaluación para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas
La bitácora como estrategia para fortalecer la enseñanza de la comprensión lectora		
Fomento del hábito lector mediante la rutina diaria		
Fortalecimiento de hábitos de lectura		

Obstáculos en la enseñanza de la comprensión lectora en entornos rurales	Condiciones adversas del entorno rural	Limitaciones estructurales en la enseñanza de la comprensión
Desafíos en la enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales		
Obstáculos socioemocionales y comprensión lectora rural		
Impacto de la falta de interés y motivación en la comprensión de textos en estudiantes rurales		
Barreras en la comprensión lectora: limitaciones en vocabulario y contextualización del contenido		
Compromiso docente frente a la escasez de recursos en la enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales		
Dificultades específicas en la comprensión de textos		
Necesidad de formación docente en Neurodidáctica aplicada a la comprensión lectora	Formación profesional docente	Desarrollo profesional docente en neurodidáctica
Formación docente en Neurodidáctica para la enseñanza de la comprensión lectora		
Falta de formación docente en Neurodidáctica		
Importancia de la formación docente para mejorar la enseñanza de la comprensión lectora		
Formación autodidacta de docentes en neurodidáctica aplicada a la comprensión lectora		
Dificultades específicas en la comprensión de textos		

Categoría central: Fundamentación pedagógica de la comprensión lectora en la ruralidad

La fundamentación pedagógica de la comprensión lectora en la ruralidad se erige como un eje de análisis imprescindible para entender cómo los procesos de lectura adquieren significado y relevancia cuando se sitúan en entornos marcados por la diversidad cultural, las tradiciones comunitarias y las particularidades socioeconómicas del campo. Dicha perspectiva, parte de la premisa de que la lectura no es un acto mecánico de decodificación, sino una práctica situada y transformadora, capaz de articular saberes previos, experiencias cotidianas y marcos teóricos que guían la acción docente.

Con base en ello, la comprensión lectora en contextos rurales se concibe como un proceso dinámico y constructivo de generación de significados, mediado por prácticas pedagógicas que integran tanto referentes teóricos como elementos socioculturales propios del entorno. En este sentido, esta concepción se sustenta en un marco teórico que articula los principios del constructivismo, la pedagogía crítica y la neurodidáctica, con el propósito de producir conocimiento sobre cómo los docentes pueden fortalecer las habilidades lectoras de los estudiantes rurales, promoviendo su empoderamiento y desarrollo integral.

Desde el enfoque constructivista, la comprensión lectora va más allá de la mera decodificación de palabras, siendo entendida como un proceso cognitivo activo en el que el lector construye significados mediante la interacción entre sus saberes previos y la información contenida en el texto. En esta línea, la lectura se convierte en una experiencia personal y situada, en la que los estudiantes interpretan los textos desde sus vivencias, conocimientos previos y contexto sociocultural. Piaget (1978) afirma que el aprendizaje implica una reorganización de los esquemas mentales a través de procesos de asimilación y acomodación, enfatizando que “el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción activa del sujeto, que organiza su experiencia en estructuras cognitivas cada vez más complejas” (p. 23).

Este planteamiento cobra especial relevancia en contextos rurales, donde los estudiantes pueden vincular los contenidos leídos con elementos significativos de su entorno, como las prácticas agrícolas, los problemas ambientales o las tradiciones

comunitarias. Tales conexiones no solo favorecen una comprensión más profunda y significativa, sino que también posibilitan la valorización y resignificación de los saberes locales, lo cual permite analizar cómo los esquemas cognitivos de los estudiantes rurales se transforman al interactuar con textos contextualizados, fortaleciendo su capacidad para interpretar la información de forma crítica y autónoma.

En complemento, Vygotsky (1978) resalta el carácter social del aprendizaje y el papel esencial del docente en la zona de desarrollo próximo, entendida como el espacio en el que el estudiante, con una mediación adecuada, puede alcanzar niveles superiores de comprensión. En este sentido, sostiene que “lo que el niño puede hacer hoy con ayuda, podrá hacerlo mañana por sí solo” (p. 86). Aplicado al contexto rural, este enfoque resalta la figura del maestro como mediador entre el texto y los saberes culturales y prácticos del estudiante, integrando elementos como las narrativas orales comunitarias o el conocimiento empírico sobre el entorno natural.

La pertinencia de estos enfoques teóricos en la ruralidad radica en su potencial para transformar la comprensión lectora en una práctica situada, que responde a las particularidades del territorio y reconoce los saberes locales como las técnicas de cultivo, las historias de vida o las formas de organización comunitaria, como recursos pedagógicos valiosos. Esta integración enriquece el proceso de lectura, fortalece la identidad cultural de los estudiantes y potencia su sentido de pertenencia. En particular, el constructivismo proporciona un andamiaje teórico sólido para diseñar estrategias pedagógicas inclusivas y contextualizadas, que contribuyan a reducir las brechas educativas en zonas rurales.

Implementar el constructivismo en la enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales no solo valida este enfoque, sino que revela su potencial transformador: al integrar los saberes y experiencias del entorno, desde las prácticas agrícolas hasta las tradiciones orales, las actividades de lectura adquieren un significado más profundo y cercano, al tiempo que impulsan la autonomía y la confianza de los y las estudiantes. Sin embargo, para que esta propuesta alcance su máxima eficacia es necesario superar obstáculos como la escasez de recursos didácticos adecuados y la limitada formación de los docentes en metodologías contextualizadas.

En este sentido, la riqueza cultural de la ruralidad, aún subutilizada, se perfila como un recurso pedagógico de enorme valor; su aprovechamiento estratégico puede revolucionar los procesos educativos, fortaleciendo la comprensión lectora desde una perspectiva crítica, contextualizada y profundamente humana. Por ello, resulta esencial indagar cómo las políticas educativas pueden respaldar a los maestros rurales en la adopción y adaptación de estos principios, garantizando que la lectura comprensiva se constituya en una herramienta de inclusión, desarrollo y empoderamiento, más que en un obstáculo para el aprendizaje.

Asimismo, la pedagogía de Paulo Freire (2000) concibe la comprensión lectora como un acto transformador y una práctica de libertad, que trasciende el simple desciframiento textual para convertirse en un instrumento de empoderamiento personal y colectivo. Freire sostiene que “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, y la lectura de esta implica la continuidad de la lectura de aquel” (p. 32). Esta premisa, especialmente significativa en contextos rurales, invita a los estudiantes a interpretar los textos desde su realidad inmediata, caracterizada por desigualdades socioeconómicas, acceso limitado a recursos educativos y procesos históricos de exclusión territorial. En este marco, la comprensión lectora se redefine como una práctica crítica que, además de decodificar significados, posibilita cuestionar las estructuras de poder que perpetúan las desigualdades, promoviendo la conciencia social y la capacidad de transformación.

Esta noción de “lectura del mundo” resalta la necesidad de contextualizar los procesos educativos en las experiencias vitales de los estudiantes. En el ámbito rural, esto supone integrar los saberes locales en las actividades lectoras, de manera que los textos funcionen como puentes entre el conocimiento académico y la cotidianidad del entorno. En coherencia con esta perspectiva, Freire enfatiza que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o construcción” (p. 47).

Lo que exige que los docentes rurales asuman un rol activo como mediadores de procesos dialógicos, capaces de guiar a los estudiantes hacia una comprensión lectora que les permita leer su mundo y actuar sobre él. Desde esta perspectiva, estrategias pedagógicas como los círculos de lectura, la escritura colectiva o el análisis de problemáticas locales abren la posibilidad de fortalecer las competencias lectoras al

tiempo que consolidan la identidad de los estudiantes como sujetos críticos y agentes de cambio.

Por su parte, la pedagogía crítica dialoga con otras corrientes teóricas que refuerzan su aplicabilidad en contextos rurales. El constructivismo social de Vygotsky (1978), por ejemplo, destaca el papel de la mediación social en el aprendizaje, enfatizando cómo las interacciones significativas potencian el desarrollo cognitivo. De igual forma, los aportes de Giroux (1989) sobre la educación como práctica política complementan el pensamiento de Freire, al señalar que “los educadores deben asumir la responsabilidad de enseñar a los estudiantes a leer el mundo críticamente, a cuestionar lo dado y a imaginar alternativas” (p. 142).

En consecuencia, la pedagogía crítica constituye un enfoque fundamental para abordar las desigualdades educativas en zonas rurales, al posicionar la comprensión lectora como una herramienta de emancipación. No obstante, su implementación enfrenta desafíos concretos, como la resistencia institucional a enfoques alternativos y la limitada formación docente en metodologías críticas.

Desde una perspectiva pedagógica, Cassany (2006) aporta una mirada complementaria al definir la comprensión lectora como un proceso complejo que va más allá de la decodificación textual, al requerir habilidades inferenciales y metacognitivas. Según el autor, “leer no es solo entender lo que está escrito, sino construir significados a partir de lo que el texto sugiere, cuestiona o implica, lo que requiere habilidades como inferir, sintetizar y reflexionar” (p. 45). Estas competencias permiten a los estudiantes anticipar información, establecer conexiones, elaborar síntesis y monitorear su propio proceso lector, lo cual resulta fundamental para el desarrollo de una lectura crítica y autónoma.

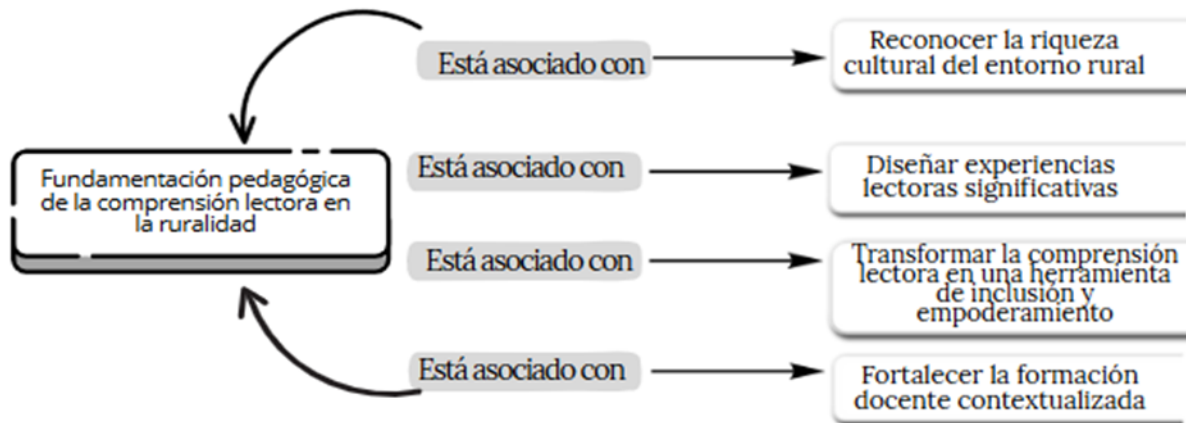
En contextos rurales, donde los recursos educativos suelen ser limitados, dichas habilidades pueden fomentarse mediante estrategias didácticas adaptadas al entorno cultural y natural, como la lectura dialógica, la exploración de historias locales, el análisis de prácticas tradicionales o el uso de textos relacionados con la vida agrícola y comunitaria. Este enfoque tiene gran relevancia, ya que convierte las limitaciones en oportunidades pedagógicas. Por ejemplo, la lectura compartida, en la que docentes y estudiantes leen en voz alta y reflexionan colectivamente, favorece la interacción social

y estimula el desarrollo de habilidades inferenciales. Asimismo, el uso de materiales contextualizados no solo hace más significativa la lectura, sino que refuerza la identidad cultural.

Cassany (2006) destaca que “las prácticas lectoras deben responder a las necesidades y contextos de los lectores, integrando sus conocimientos previos para que el acto de leer sea significativo” (p. 78). En esta línea, las estrategias didácticas adaptadas no solo mitigan la escasez de recursos, sino que transforman el entorno rural en un laboratorio vivo de aprendizaje. Este enfoque estratégico también converge con otras perspectivas, como la de Jolibert (1995), quien afirma que “aprender a leer es aprender a pensar, a cuestionar y a construir conocimiento desde los textos” (p. 62). Tal convergencia sugiere la importancia de explorar cómo las habilidades metacognitivas y el pensamiento crítico se articulan en contextos con carencias materiales.

Un aspecto clave es el rol del docente como diseñador de experiencias lectoras significativas. En contextos rurales, el maestro debe actuar como mediador que seleccione textos pertinentes, proponga actividades retadoras y fomente la reflexión crítica. Esta labor exige una formación sólida en didáctica de la lectura y un conocimiento profundo del entorno en el que se desarrolla. En este sentido, resulta fundamental considerar la incidencia que puede tener la formación docente en estrategias de comprensión lectora contextualizadas sobre los resultados académicos de los estudiantes rurales, así como explorar el potencial de integrar las TIC en dichas prácticas, con el fin de superar las brechas digitales desde una perspectiva inclusiva.

Figura 1. Fundamentación pedagógica



Categoría Orientadora: Perspectiva didáctica

La Perspectiva Didáctica, en el marco de la investigación doctoral "La enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales desde los aportes de la Neurodidáctica", se define como el conjunto de estrategias, metodologías y enfoques pedagógicos que los docentes rurales emplean para fomentar la comprensión lectora, adaptándose a las condiciones socioculturales, económicas y educativas de sus estudiantes. Este concepto destaca la creatividad y recursividad de los docentes para mediar el aprendizaje en entornos con recursos limitados, como el municipio de Girón. La Perspectiva Didáctica no solo abarca la implementación de técnicas de enseñanza, sino también la capacidad de conectar los contenidos con las experiencias de vida de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje significativo y contextualizado.

Esta definición se ve reflejada en las voces de los informantes clave, quienes evidencian cómo la adaptación didáctica es una respuesta concreta a las realidades del contexto rural. A continuación, se presentan algunos fragmentos representativos:

D1: el contexto rural presenta retos y oportunidades para la enseñanza es necesario adaptar los enfoques a las características de los estudiantes y y del entorno, aunque espacios, los recursos, implementos son muy limitados los estudiantes tienen una relación más directa con la naturaleza con las

prácticas agrícolas que permiten integrar esos elementos a las actividades de la lectura.

D1: Teniendo en cuenta los factores como la infraestructura educativa, los recursos disponibles, el entorno social y cultural y las características específicas de los estudiantes eh contextualizando el contenido a la realidad de los estudiantes

D2: conocer el contexto, los gustos, las edades se buscan y se adaptan las estrategias

D6: En cuanto recursos físicos se trata de pedir la colaboración de los estudiantes con moneditas para las fotocopias pues se trabaja con el material de Colombia aprende, se les motiva abriendo sus perspectivas del mundo y se les sugiere la importancia de adquirir nuevo vocabulario técnico para que lo incorpore en su vida personal.

D3: La meta siempre es mejorar el proceso de comprensión lectora de los estudiantes.

D6: Realizo lectura compartida donde el docente y los estudiantes participan de la lectura del texto en voz alta y se analiza el contenido de cada párrafo.

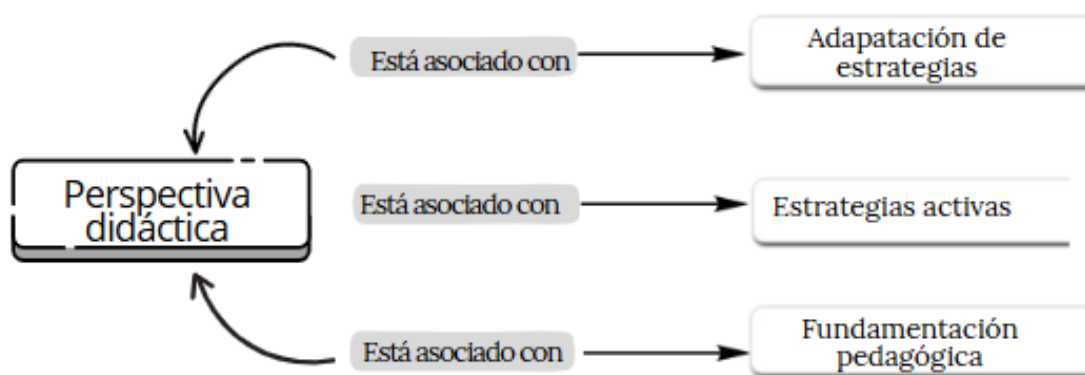
D5: Consiste en que podamos leer diariamente cinco minuticos, de cinco a diez minutos hacer una lectura, pero a partir de esa lectura yo pueda desarrollar una bitácora

D4: el lenguaje que es inclusivo, inclusivo es lograr detectar pues de que todos los niños y los jóvenes que llegan al colegio no llegan con la misma información tienen bastantes dificultades en el área de comprensión y eh pues si se aprende más de neurodidáctica pues obviamente esas van a ser recursos significativos para lograr cambios positivos en nuestros estudiantes

La Perspectiva Didáctica emergió del análisis de códigos como “Modelo de la enseñanza de la lectura en el contexto rural”, “Adaptación de estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales” y “Estrategias activas e interactivas para la enseñanza de la comprensión lectora”. Estos códigos reflejan la

necesidad de ajustar las prácticas docentes a las realidades rurales, integrando recursos contextualizados y estrategias participativas. La categoría se conecta con la categoría selectiva Fundamentación Pedagógica de la Comprensión Lectora en la Ruralidad, que articula los principios teóricos y prácticos que sustentan la enseñanza en estos entornos. En el sistema jerárquico, la Perspectiva Didáctica actúa como un puente entre las subcategorías específicas y la categoría central, proporcionando un marco para entender cómo las competencias pedagógicas se materializan en la práctica docente rural.

Figura 2. Perspectiva didáctica



Categoría central: Dinámicas participativas de la lectura en la escuela rural

La lectura es un pilar fundamental en el desarrollo educativo, especialmente en contextos rurales, donde las condiciones socioeconómicas, culturales y de infraestructura plantean desafíos únicos para la enseñanza. En estas zonas, la comprensión lectora trasciende su carácter de habilidad académica para convertirse en una herramienta esencial de inclusión social, empoderamiento y transformación comunitaria. Sin embargo, los métodos tradicionales de enseñanza de la lectura, enfocados en la decodificación y la memorización, resultan insuficientes para atender las necesidades de los estudiantes rurales. Estos requieren enfoques que integren sus experiencias, contextos culturales y dinámicas sociales. En respuesta a esta necesidad, las dinámicas participativas de la lectura emergen como un enfoque transformador que

promueve la interacción, la colaboración y la construcción colectiva de significados en el aula rural.

Las dinámicas participativas de la lectura se definen como estrategias pedagógicas que fomentan la participación activa, colaborativa y contextualizada de los estudiantes en el proceso de comprensión lectora. A diferencia de los métodos tradicionales, estas estrategias incorporan el diálogo, la reflexión crítica y la conexión con el entorno sociocultural, transformando la lectura en un acto significativo. Su relevancia es especialmente notable en el contexto rural, donde los recursos educativos son escasos y la diversidad cultural destaca como un rasgo distintivo. Al empoderar a los estudiantes y fortalecer sus lazos con la comunidad, estas dinámicas abordan directamente las necesidades específicas de estos entornos, haciendo que la lectura sea más accesible y pertinente.

Para entender este enfoque, es fundamental explorar sus bases teóricas: la lectura como un proceso cognitivo y social, la participación como principio pedagógico y el contexto rural como un escenario educativo singular. La lectura no se reduce a descifrar palabras; es un proceso complejo en el que el lector, el texto y su entorno se entrelazan para construir significados (Solé, 2017). En palabras de Jiménez (2014), la comprensión lectora es “la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito” (p. 71). En las escuelas rurales, donde los estudiantes están inmersos en realidades marcadas por la agricultura o las tradiciones orales, esta comprensión se enriquece cuando los textos reflejan sus vivencias. Por ejemplo, un estudiante de una comunidad ganadera puede conectar profundamente con un texto sobre el cuidado de animales, lo que hace que la lectura sea significativa y cercana.

En esta línea, Ferreiro (2001) sostiene que la lectoescritura es un proceso constructivo: los estudiantes no solo leen, sino que interpretan y resignifican los textos a partir de sus experiencias y conocimientos previos. Esto cobra un matiz especial en zonas rurales, donde la riqueza cultural potencia ese proceso lector. Asimismo, Vygotsky (1978) subraya que la lectura es una actividad socialmente mediada, en la que el aprendizaje se fortalece mediante la interacción. Su concepto de zona de desarrollo próximo destaca cómo los estudiantes alcanzan mayores niveles de comprensión con la

guía de docentes o la colaboración entre pares. En contextos rurales, donde la comunidad es un pilar, prácticas como los círculos de lectura se vuelven espacios valiosos. Por ejemplo, discutir una leyenda local en grupo permite a cada estudiante aportar su perspectiva, reforzando la comprensión, el sentido de pertenencia y la convivencia.

El núcleo de estas dinámicas es la participación activa, basada en el principio de que el aprendizaje es más efectivo cuando los estudiantes son protagonistas de su educación. Freire (1970) aboga por una pedagogía crítica que impulse el diálogo y la reflexión, permitiendo a los estudiantes “leer el mundo” a través de los textos. Según él, “la educación debe ser un acto de libertad, un proceso de toma de conciencia en el que el educador y el educando se reconocen como sujetos de su propia historia” (p. 83). En el aula rural, esto se traduce en actividades como debates sobre temas locales —por ejemplo, la conservación de un río cercano— o la creación de historias basadas en tradiciones. Estas prácticas validan las experiencias de los estudiantes, empoderándolos y conectando la lectura con su realidad inmediata.

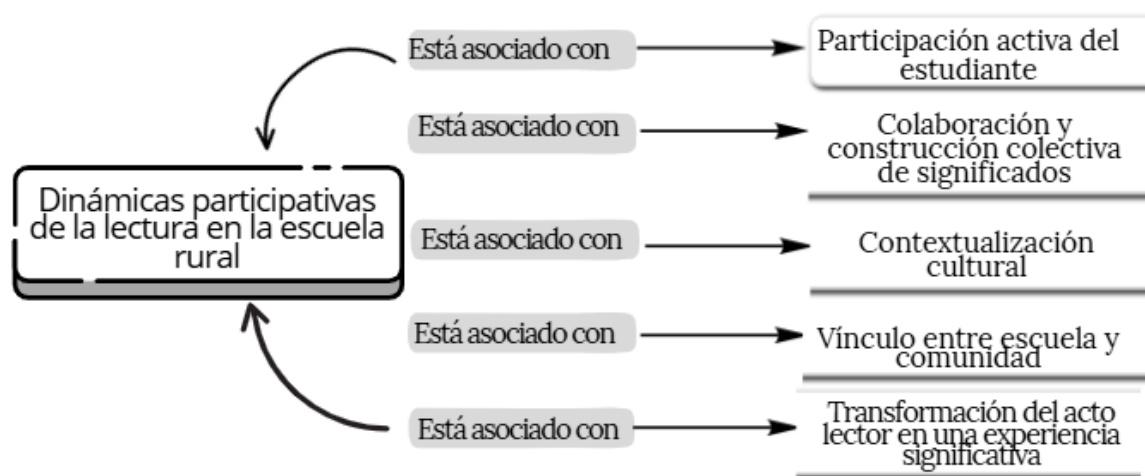
Esta idea se refuerza desde el constructivismo, desarrollado por autores como Vygotsky (1978), que concibe el aprendizaje como una construcción conjunta entre el sujeto, el conocimiento y el entorno social. Desde esta perspectiva, la comprensión no es un acto solitario, sino una experiencia mediada por el diálogo y la cooperación, lo que valora los saberes previos de los estudiantes y promueve una educación significativa. A esto se suma la neurodidáctica, que, según Paniagua (2013), destaca cómo la motivación, la emoción y la atención —activadas en entornos estimulantes— potencian el aprendizaje al involucrar redes neuronales ligadas a la memoria y la comprensión. Ambos enfoques respaldan las dinámicas participativas, al mostrar que la interacción social y el contexto emocional enriquecen la experiencia lectora en el aula rural.

Las dinámicas participativas se caracterizan por involucrar activamente a los estudiantes en un proceso contextualizado, trascendiendo las paredes del aula. Fomentan la colaboración a través de diálogos grupales, priorizan la contextualización cultural con textos relevantes y se adaptan a las limitaciones de recursos —como usar relatos locales en lugar de libros—. Estas cualidades las hacen ideales para contextos

rurales, donde la creatividad y la comunidad son clave, transformando la lectura en una experiencia cercana y relevante.

En conclusión, estas metodologías revolucionan la educación rural al convertir la lectura en un motor de empoderamiento y conexión comunitaria. Mejoran la comprensión lectora, promueven la inclusión cultural y fortalecen el vínculo entre la escuela y su entorno, superando las limitaciones de recursos con creatividad y colaboración. Para potenciar su impacto, es esencial invertir en formación docente, crear materiales contextualizados y fomentar la participación comunitaria, consolidando así la lectura como un agente de cambio en las comunidades rurales.

Figura 3. Dinámicas participativas



Categoría Orientadora: Aprendizaje y lectura

La comprensión lectora es una competencia clave para el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía intelectual y habilidades cognitivas avanzadas. Su enseñanza va más allá de la decodificación mecánica de signos gráficos e implica la construcción activa de significado, la interacción profunda con los textos y la vinculación de estos con el contexto vital del lector. En entornos rurales, donde se presentan desafíos estructurales, culturales y educativos, fortalecer esta competencia adquiere una urgencia aún mayor. En este contexto, la categoría “Aprendizaje y Lectura” emerge como un eje central que integra estrategias pedagógicas, procesos neurocognitivos y recursos

didácticos basados en la neurodidáctica, con el objetivo de consolidar prácticas lectoras comprensivas, contextualizadas y significativas.

Desde una perspectiva pedagógica, esta categoría promueve la convergencia entre enfoques constructivistas y críticos, que ubican al estudiante como un sujeto activo en su proceso de alfabetización. Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje es un proceso social construido en la interacción entre el individuo y su entorno, lo que implica que la lectura no debe ser vista como un acto mecánico, sino como una práctica sociocultural en la cual el sujeto interpreta su realidad. Esta noción se complementa con la visión de Freire (1970), quien afirma que “la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra” (p. 35), subrayando el carácter dialógico, emancipador y profundamente contextualizado de la alfabetización.

La consolidación de esta categoría también se apoya en los descubrimientos de las neurociencias cognitivas. Dehaene (2009) explica que la lectura es una invención cultural que requiere una reorganización de circuitos cerebrales originalmente destinados a otras funciones, un proceso denominado “reciclaje neuronal”. Esta adaptación revela cómo el cerebro humano puede ser entrenado para la decodificación y comprensión del lenguaje escrito, siempre que se promueva una enseñanza que integre componentes cognitivos, afectivos y socioculturales. Así, la categoría “Aprendizaje y Lectura” aborda tres dimensiones clave en el desarrollo lector: la cognitiva, la emocional y la cultural.

En la dimensión cognitiva, la lectura comprensiva involucra procesos como la atención sostenida, la memoria de trabajo y la metacognición. Cassany (2006) sostiene que “comprender un texto implica mucho más que decodificar palabras: requiere relacionarlas con conocimientos previos, inferir significados y evaluar críticamente el contenido” (p. 112). Complementando esta perspectiva, Mora (2013) subraya que el aprendizaje significativo se activa cuando intervienen factores emocionales y motivacionales: “las emociones y la curiosidad son el motor de cualquier proceso de aprendizaje significativo” (p. 145). Por lo tanto, las estrategias de enseñanza deben trascender lo técnico e incluir actividades que fomenten la reflexión, la exploración y el pensamiento crítico.

La dimensión emocional también resulta crucial, especialmente en contextos rurales donde las condiciones educativas pueden ser desafiantes. Gardner (1983) resalta

la importancia de las inteligencias intrapersonal e interpersonal en el aprendizaje, señalando que “permiten al individuo comprender sus propios sentimientos y los de los demás, facilitando la autorregulación emocional y la colaboración en entornos educativos” (p. 78). En este sentido, es fundamental crear ambientes afectivos positivos en los que los estudiantes se sientan seguros, valorados y acompañados emocionalmente. Respecto a la dimensión cultural, la lectura cobra sentido cuando se conecta con los saberes y experiencias del lector.

En contextos rurales, donde existen formas diversas y ricas de conocimiento local, la enseñanza debe partir de una comprensión contextualizada y respetuosa de estas realidades. Jolibert (1997) lo expresa de forma clara: “La lectura cobra sentido cuando se conecta con los intereses y experiencias del lector, convirtiéndose en una herramienta para interpretar y transformar su realidad” (p. 89). Así, los procesos pedagógicos deben integrar las culturas escolares locales y los desafíos cotidianos que enfrentan los estudiantes en sus comunidades. Los hallazgos se enriquecen con los testimonios de docentes que participaron como informantes clave, cuyas experiencias permiten profundizar en la comprensión de esta categoría:

D1: Es importante implementar estrategias que involucren a los estudiantes de manera activa, que permitan el análisis y la conexión con el contexto. Utilizo la lectura compartida, donde el docente y los estudiantes leen el texto en voz alta y analizan su contenido.

D2: Aunque hay zonas donde ya se tiene acceso a las TIC, también existen muchos recursos interactivos que pueden potenciar los aprendizajes y la comprensión lectora.

D5: Para mejorar la comprensión lectora, se emplean técnicas de motivación y exploración de conocimientos previos, el uso del diccionario para buscar términos desconocidos, y la lectura activa mediante preguntas y conexiones. También se presentan estrategias de lectura comprensiva como la lectura general, el subrayado de palabras y la búsqueda de significados.

D4: El recurso clave son los libros o audiolibros, que también fomentan la comprensión lectora.

D3: Más que fortalecer la comprensión lectora, esta es el soporte del proceso de enseñanza-aprendizaje. La curiosidad, el lenguaje significativo y la regularidad en el hábito lector son pilares fundamentales.

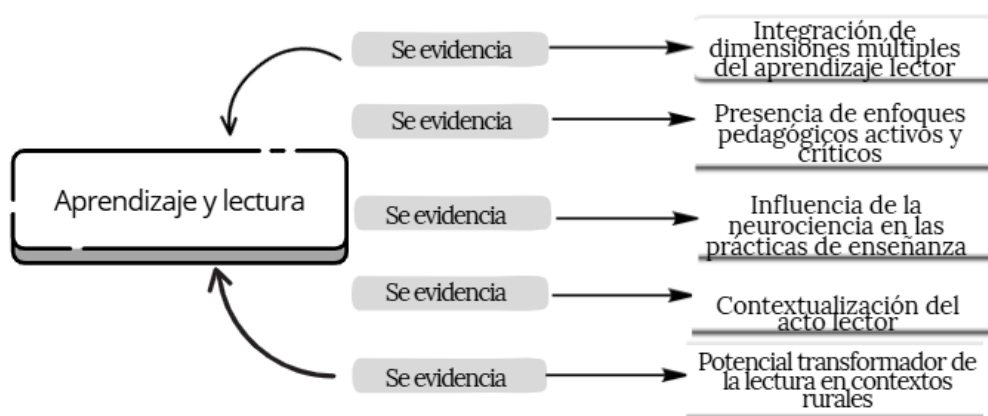
De esta manera, “Aprendizaje y Lectura” no solo es una categoría pedagógica, sino un enfoque integral que articula saberes de la neurociencia, la pedagogía crítica y la psicología sociocultural. Dehaene (2015) enfatiza que la lectura reorganiza circuitos cerebrales en el área visual y el giro fusiforme, lo que subraya la necesidad de estrategias pedagógicas que estimulen estas redes desde edades tempranas. Paniagua (2013) resalta que un entorno afectivo positivo potencia la atención y la retención, mientras que Solé (2017) aboga por enseñar explícitamente estrategias metacognitivas como la predicción y la inferencia, para superar barreras como el escaso vocabulario o la limitada exposición textual en zonas rurales. Además, Vygotsky (1978) complementa esta visión al señalar que la lectura está mediada por herramientas culturales como el diálogo y la interacción social, mientras que Freire (1970), desde una mirada crítica, considera la lectura como un acto liberador y transformador.

En la dimensión emocional, la lectura también desempeña un papel fundamental. Al fomentar un entorno afectivo positivo, se potencia no solo la atención y la retención, sino también el compromiso de los estudiantes con los textos. Paniagua (2013) destaca que un entorno afectivo positivo favorece la atención y la retención, mientras que Solé (2017) propone enseñar explícitamente estrategias metacognitivas para superar barreras como el escaso vocabulario en zonas rurales. Estas estrategias no solo mejoran la comprensión de los textos, sino que también promueven el pensamiento crítico y la capacidad de reflexión en los estudiantes.

La neurodidáctica, al ofrecer un enfoque integral, también subraya la importancia de los procesos cerebrales en la enseñanza de la lectura. Dehaene (2015) destaca que la lectura reorganiza circuitos cerebrales en el área visual y el giro fusiforme, lo que requiere estrategias pedagógicas que estimulen estas redes desde edades tempranas. Este enfoque se vuelve crucial en los contextos rurales, donde las limitaciones materiales y de infraestructura afectan el acceso a recursos y tecnologías necesarias para implementar métodos pedagógicos basados en la neurociencia.

En el contexto rural, la categoría “Aprendizaje y Lectura” adquiere un significado particular como medio para superar limitaciones estructurales y socioculturales. La relación de esta categoría con “Dinámicas participativas de la lectura en la escuela rural” refuerza la importancia de prácticas educativas colaborativas y significativas. Estrategias como la lectura compartida y los círculos de lectura fomentan la autonomía y el pensamiento crítico, mientras que el uso de materiales contextualizados vincula el aprendizaje con la vida cotidiana de los estudiantes. A pesar de los desafíos, esta categoría ofrece un marco sólido para transformar la educación rural, promoviendo no solo el desarrollo de habilidades lectoras, sino también el empoderamiento y la ciudadanía crítica.

Figura 4. Aprendizaje y lectura



Categoría central: Procesos emocionales y cognitivos en la enseñanza de la lectura

La lectura, entendida como un proceso complejo de construcción de significado, involucra no solo habilidades cognitivas específicas, sino también dimensiones emocionales que inciden en el rendimiento y en la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje. En las aulas de clase, donde se requieren lectores críticos y reflexivos, resulta esencial considerar la interacción entre procesos emocionales y cognitivos para diseñar prácticas pedagógicas eficaces. Este enfoque integrador es particularmente relevante en escenarios donde factores como la desmotivación, la ansiedad o la baja

autoeficacia impactan negativamente en el desarrollo lector de los estudiantes, especialmente aquellos que enfrentan barreras socioculturales o económicas.

El proceso lector comienza con la decodificación, una habilidad cognitiva fundamental que permite transformar los signos escritos en sonidos reconocibles, facilitando el acceso al significado. Dehaene (2009) señala que este mecanismo se activa a través de circuitos neuronales ubicados en el área occipitotemporal izquierda, los cuales se especializan progresivamente mediante la práctica constante de las correspondencias fonema-grafema. Este aprendizaje no ocurre de manera automática, sino que requiere tiempo, acompañamiento pedagógico y un entorno que respete los ritmos individuales de cada lector en formación.

Como advierte Solé (2017), automatizar la decodificación es esencial para liberar recursos mentales que permitan acceder a niveles más complejos del procesamiento textual, como la comprensión. Esta última no consiste simplemente en repetir lo leído, sino en construir significados nuevos, personales y contextuales, a partir de los conocimientos previos, del vocabulario disponible y de la capacidad de inferir. En palabras de Cassany (2006), "leer es comprender", y comprender implica interpretar y recrear el texto en función de lo que cada lector ya sabe y siente (p. 17). Para que este proceso ocurra de manera efectiva, es indispensable que la memoria de trabajo funcione adecuadamente, ya que de ella dependen tanto la cohesión del discurso como la resolución de ambigüedades. Sin embargo, esta dimensión cognitiva no puede entenderse sin considerar la vivencia emocional del estudiante, quien interpreta los textos desde su subjetividad y experiencia.

La motivación es una de las fuerzas emocionales más influyentes en el desarrollo lector. Comprender qué impulsa a un estudiante a leer o qué lo aleja de esta práctica, permite diseñar estrategias más significativas y personalizadas. Freire (1970) plantea que "la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo" (p. 79), lo que implica que el acto de leer debe conectar con la vida del estudiante, sus inquietudes y su contexto. En muchos entornos rurales, donde los contenidos escolares a menudo se perciben como distantes o irrelevantes, esta conexión es esencial. Cassany (2006) propone, en este sentido, incorporar textos culturalmente

significativos, como relatos orales y tradiciones locales, para activar el interés y el sentido de pertenencia.

Desde esta mirada, la lectura deja de ser una obligación escolar y se convierte en una experiencia significativa. Jolibert (2009) sostiene que el deseo de leer “aparece cuando leer y escribir son medios para decirse y decir al otro, para construirse como sujeto” (p. 38), resaltando así el componente emocional y personal que sustenta la motivación intrínseca. Esta forma de motivación no solo impulsa el acercamiento inicial a la lectura, sino que sostiene la perseverancia frente a textos complejos y contribuye a que los estudiantes experimenten la lectura como una herramienta de afirmación y transformación. De este modo, las emociones no son elementos periféricos en el proceso lector, sino fundamentos esenciales para cultivar una relación duradera, reflexiva y placentera con la lectura.

La autoeficacia lectora, entendida como la percepción que tiene el estudiante sobre su capacidad para comprender y enfrentarse a diferentes textos, representa un factor emocional decisivo en su desarrollo como lector. Esta creencia personal incide directamente en la disposición hacia la lectura, en la tolerancia a la frustración ante textos difíciles y en la persistencia para alcanzar metas. Jolibert (1994) señala que “la construcción del sujeto lector se fortalece cuando la escuela ofrece oportunidades para experimentar el éxito y apropiarse del lenguaje escrito desde la expresión personal” (p. 112). Actividades como la producción de textos a partir de lecturas significativas permiten a los estudiantes sentirse competentes y protagonistas de su propio proceso, lo cual incrementa su confianza y autoestima lectora. En contraste, emociones como la ansiedad pueden minar esa autoeficacia y obstaculizar seriamente el aprendizaje. Dehaene (2019) advierte que:

“Las emociones negativas, como el miedo y la ansiedad, paralizan la actividad cerebral en regiones clave para el aprendizaje, como el hipocampo y la corteza prefrontal. Por ello, es crucial crear entornos emocionales seguros que permitan a los estudiantes desarrollar todo su potencial lector” (p. 128).

La ansiedad, al comprometer funciones como la memoria de trabajo y la atención, limita la capacidad del estudiante para comprender y reflexionar sobre los textos. Mora (2017) coincide al señalar que el estrés sostenido interfiere con los procesos cognitivos

superiores, deteriorando el desempeño lector. Este fenómeno se agudiza en estudiantes con antecedentes de fracaso escolar o en contextos de vulnerabilidad sociocultural, donde la presión evaluativa y la falta de apoyo emocional pueden generar bloqueos que trascienden lo académico. En este escenario, cultivar la autoeficacia implica mucho más que enseñar técnicas de lectura; requiere acompañar al estudiante en la reconstrucción de una relación positiva con la lectura y consigo mismo como lector.

Desde una perspectiva neurodidáctica, las emociones positivas desempeñan un papel fundamental en el aprendizaje lector, al potenciar la plasticidad cerebral y facilitar la consolidación de conocimientos. Dehaene (2019) sostiene que “el cerebro necesita emoción para aprender, y cada experiencia educativa debería provocar una emoción positiva” (p. 142), subrayando la importancia de diseñar prácticas pedagógicas que generen disfrute, curiosidad y sentido de logro. Estas emociones favorecen un entorno cerebral propicio para el aprendizaje profundo y duradero. En la enseñanza de la lectura, esto se traduce en actividades que conecten con los intereses y experiencias personales de los estudiantes, les permitan expresarse creativamente y refuercen su sentido de competencia. Por ejemplo, Condemarín (2002) destaca que:

La lectura compartida, entendida como una experiencia dialógica donde los estudiantes negocian sentidos y construyen significados en comunidad, no solo mejora la comprensión, sino que también genera un ambiente emocionalmente seguro que fomenta la motivación y la autoeficacia (p. 57).

Esta dimensión emocional se refuerza cuando los estudiantes se sienten escuchados, valorados y acompañados en su proceso lector. A su vez, la lectura colaborativa promueve la empatía, el respeto por otras interpretaciones y el desarrollo de habilidades sociales que enriquecen la comprensión. En contextos rurales, donde el aprendizaje ocurre muchas veces en condiciones de escasez material, generar estas experiencias afectivas significativas es una vía para compensar desigualdades y fortalecer el vínculo entre el estudiante y el texto. Así, las emociones positivas no son un añadido superficial, sino un componente estructural del proceso lector que potencia el compromiso, la persistencia y el sentido de pertenencia.

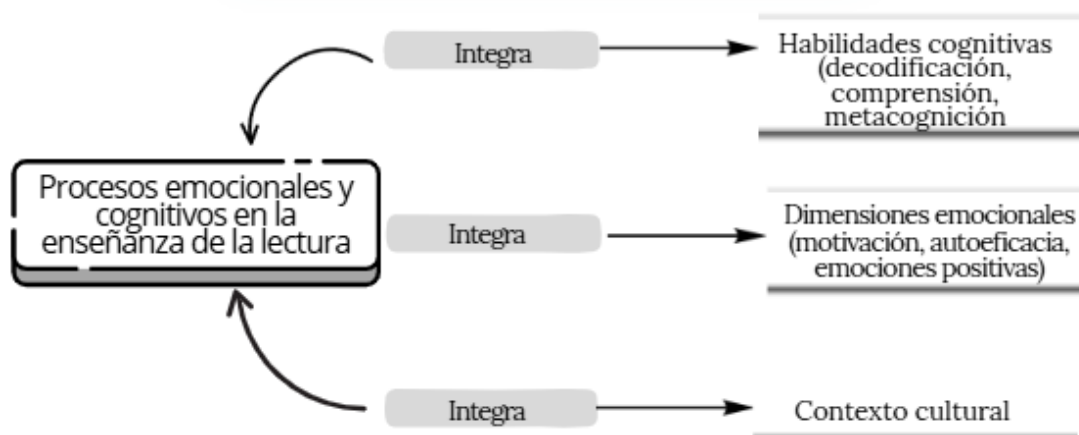
Las estrategias pedagógicas que integran procesos emocionales y cognitivos son fundamentales para potenciar el desarrollo lector en los estudiantes. Solé (2017) defiende la enseñanza explícita de estrategias de comprensión, como el monitoreo

metacognitivo, ya que esta práctica permite a los estudiantes identificar dificultades durante la lectura y ajustar sus estrategias de forma autónoma, lo cual fortalece tanto las habilidades cognitivas como la percepción de autoeficacia. En la misma línea, Jolibert (1994) propone el enfoque de lectura-escritura como una vía pedagógica integral, donde los estudiantes producen textos a partir de sus lecturas, lo que articula la comprensión y la síntesis con la expresión personal y la motivación. Esta propuesta permite que el acto de leer se transforme en una experiencia significativa, en la que los lectores no solo interpretan el mundo, sino también lo reescriben desde su propia mirada.

En contextos rurales, donde la lectura puede verse desvinculada de la cotidianidad, Freire (1970) reivindica la necesidad de una educación dialógica, capaz de validar las experiencias y conocimientos del estudiante. Desde este enfoque, la lectura deja de ser una imposición escolar para convertirse en un acto de empoderamiento cultural. Mendoza (2008), por su parte, destaca el valor pedagógico de las narrativas orales locales, que “no solo enriquecen la comprensión lectora al activar saberes previos y estructuras culturales compartidas, sino que fortalecen el sentido de identidad y pertenencia de los estudiantes” (p. 92). Estas prácticas reafirman que la lectura es una actividad situada, donde el contexto social, emocional y cultural del lector no puede ser dissociado del proceso de comprensión. Así, la integración de estrategias contextualizadas y emocionalmente significativas contribuye a formar lectores reflexivos, comprometidos y capaces de construir sentido a partir de su realidad.

Las dinámicas participativas, como los círculos de discusión y el trabajo colaborativo, resultan especialmente efectivas para articular las dimensiones emocional y cognitiva en la enseñanza de la lectura. Inspiradas en la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), estas estrategias se fundamentan en la idea de que la interacción social es mediadora del aprendizaje, permitiendo a los estudiantes ampliar su zona de desarrollo.

Figura 5. Procesos emocionales y cognitivos en la lectura



Categoría Orientadora: Neuroeducación y enseñanza de la lectura

Comprender los procesos de lectura en contextos rurales exige superar las explicaciones tradicionales centradas exclusivamente en los métodos de enseñanza. Muchos estudiantes enfrentan condiciones materiales precarias, experiencias afectivas complejas y una limitada exposición a prácticas lectoras significativas. En este escenario, la neuroeducación emerge como un enfoque que articula el conocimiento del funcionamiento cerebral con prácticas pedagógicas sensibles al entorno y a las emociones. Su aplicación en la enseñanza de la lectura no solo busca potenciar habilidades cognitivas, sino también atender dimensiones emocionales y contextuales que inciden directamente en la motivación, la atención y la construcción de sentido. Desde esta perspectiva, se convierte en una herramienta clave para repensar la comprensión lectora desde una mirada interdisciplinaria, humanizadora y situada.

La categoría "Neuroeducación y enseñanza de la lectura" se entiende como una propuesta pedagógica integradora que combina conocimientos neurocientíficos, procesos emocionales y estrategias didácticas para promover una comprensión lectora significativa. En particular, la neuroeducación se concibe como una disciplina que vincula el funcionamiento cerebral con prácticas pedagógicas diseñadas para activar procesos cognitivos, afectivos y motivacionales esenciales en estudiantes que enfrentan limitaciones materiales, socioculturales y educativas.

En los contextos rurales, caracterizados por la escasez de infraestructura, recursos tecnológicos limitados y bajo hábito lector en las familias, la neuroeducación ofrece un marco innovador para abordar los desafíos de la enseñanza de la lectura. Este enfoque no solo busca mejorar la capacidad interpretativa de los estudiantes, sino también fomentar su motivación, concentración y participación activa en el proceso de aprendizaje. La relevancia de esta categoría radica en su capacidad de responder a las necesidades específicas de estudiantes rurales, quienes a menudo presentan un vocabulario limitado, baja motivación y dificultades para contextualizar la información, mediante estrategias que activan procesos cognitivos y emocionales alineados con el funcionamiento cerebral.

La conexión con la neurodidáctica se manifiesta en la implementación de prácticas como la atención plena, el uso de recursos audiovisuales, la gestión emocional y la contextualización de contenidos. Estas estrategias permiten a los docentes superar barreras estructurales y culturales del entorno rural, promoviendo un aprendizaje significativo. Además, al integrar saberes locales y experiencias cotidianas, se potencia la comprensión lectora y se dota de sentido al acto de leer. En este sentido, la categoría no solo aborda los aspectos técnicos de la lectura, sino que incorpora el contexto sociocultural y emocional del estudiante, consolidándose como una herramienta transformadora en la educación rural.

Los principios fundamentales de la neuroeducación, como lo afirma Mora (2017), indican que “el cerebro necesita emoción para aprender” (p. 36). Esta afirmación subraya la importancia de articular los aspectos afectivos con los procesos cognitivos. En contextos rurales, donde muchos estudiantes manifiestan carencias afectivas y una desmotivación generalizada hacia la escuela, este principio cobra especial relevancia. La desmotivación, si no se aborda desde una mirada integradora, puede obstaculizar gravemente la comprensión lectora, ya que funciones como la atención y la memoria se ven afectadas por estados emocionales negativos. Los testimonios de los docentes participantes en esta investigación refuerzan esta visión, destacando cómo desde su experiencia cotidiana reconocen la importancia de integrar lo emocional, lo cognitivo y lo contextual en el aula:

D2: Es fundamental, puesto que despertar el interés por la lectura en los chicos aumenta la comprensión de la misma y genera un aprendizaje significativo.

D3: Evitando lenguajes muy técnicos, buscando actividades que los hagan sentir que logran avances y no que los frustren y los alejan de querer aprender. Que las actividades no logradas no les generen malas notas.

D3: Las emociones permean cada acción de los seres humanos, ahora bien, los jóvenes que hoy día tenemos en nuestras aulas, son frágiles emocionalmente, y noto que el sentimiento de aburrimiento constante, de esa falta de emoción por casi todo, viven desanimados, es una barrera muy fuerte.

D4: Resulta que como no conocemos ese campo emocional, muchas veces no lo reconocemos, ya sea por crianza o por la información que nos dan, y la crianza que se tiene pues se abstiene de identificar las emociones, de trabajar con las emociones, de reconocerlas.

D4: No de taparlas sino de reconocerlas, y a partir del reconocimiento de las emociones pues yo pueda generar una ganancia que aplique en mi vida cotidiana, entonces para mí sí es importante cuando un estudiante está triste, para mí es importante cuando un estudiante está molesto.

D6: Pequeños ejercicios y técnicas de atención y concentración (meditación y respiración) y memorización, ejercicios de retroalimentación.

D2: Utilizar las herramientas que nos aporta la Neurodidáctica para fortalecer el proceso de la comprensión lectora.

D2: La motivación es muy importante para mantener el interés en la lectura; utilizar textos que despierten o sean de interés de los educandos. Se pueden aplicar estrategias como lectura en voz alta, individual, y otras actividades que mantengan esa motivación.

D6: Cuando se aplican estrategias que consideran el funcionamiento del cerebro y el desarrollo cognitivo de los estudiantes, se observa que se motivan más.

D4: Para generar lo que son desempeños satisfactorios y que logren generar un reconocimiento de lo que es la importancia de comprender la lectura para poderla aplicar en la vida diaria.

D4: Esta entrevista realmente me ha dado ganancia porque me he quedado con la necesidad de aprender sobre el tema de neurodidáctica. Focalizar la neurodidáctica como una herramienta clave para poderla implementar en los ambientes de clase, en los ambientes de formación.

D2: Sí, se mantiene la motivación y la atención de los estudiantes y por tanto se facilita el proceso de comprensión de los textos.

D4: No tengo formación en neurodidáctica, tengo formación en neurolingüística, y a partir de esa información, de ese conocimiento que he adquirido no solamente por los libros, por las clases a las cuales asistí, sino por la experiencia.

D4: A partir de la neurolingüística es que he podido, a partir del contexto en el cual me desempeño, empezar a implementar estrategias o actividades didácticas que complementen.

D4: El cerebro actúa de manera, capta información de manera audiovisual, en su mayoría. Entonces estamos activando los dos hemisferios.

Los aportes de la neurociencia cognitiva permiten comprender que la lectura no es una habilidad natural, sino un proceso aprendido que involucra múltiples áreas del cerebro. Dehaene (2009) afirma que “la lectura recicla circuitos cerebrales preexistentes” (p. 56), lo cual implica que la enseñanza debe activarlos y fortalecerlos mediante prácticas adecuadas. La codificación fonológica, la decodificación visual, la memoria de trabajo y la autorregulación emocional deben estimularse de manera conjunta para que la comprensión lectora sea eficaz. La lectura no es solo decodificar signos; es interpretar, anticipar, evocar y regularse emocionalmente.

En esta línea, la neurodidáctica como aplicación práctica de los conocimientos neurocientíficos al aula enfatiza la importancia de entornos de aprendizaje positivos, estructurados y emocionalmente seguros. Según Bueno (2014), “el docente neurodidacta debe planificar sus clases teniendo en cuenta los estados emocionales de los estudiantes, el nivel de activación y la diversidad de estilos cognitivos” (p. 44). En

contextos rurales, esta planificación debe considerar tanto el desarrollo neurocognitivo como el entorno sociocultural de los estudiantes.

El uso de recursos multisensoriales también resulta clave. Gardner (2006), en su teoría de las inteligencias múltiples, plantea que los estudiantes procesan la información de diversas formas y que “la enseñanza debe incorporar múltiples vías de acceso al conocimiento” (p. 28). En escenarios rurales, donde la exposición a la cultura escrita es limitada, las estrategias que integran estímulos visuales, auditivos, kinestésicos y emocionales activan zonas cerebrales que fortalecen la comprensión lectora.

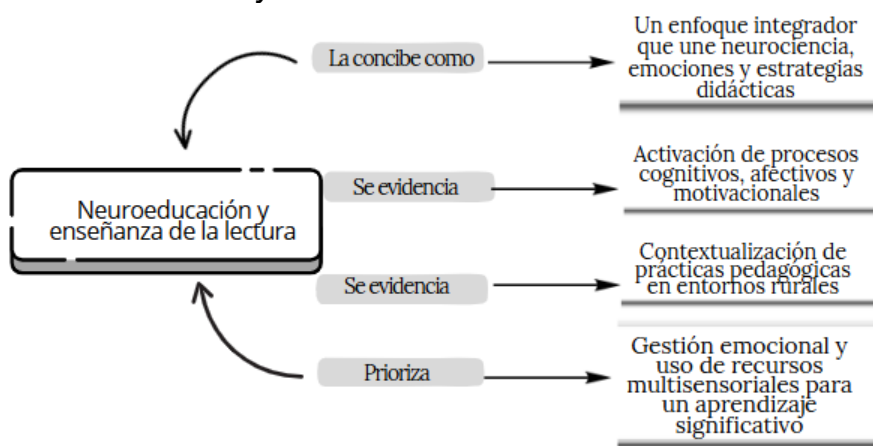
La dimensión motivacional refuerza aún más la relación entre neuroeducación y lectura. Dehaene (2020) señala que “el aprendizaje se convierte en un proceso más eficaz cuando el estudiante comprende el sentido de lo que aprende” (p. 112). Vincular los contenidos de lectura con el contexto inmediato del educando es esencial, especialmente donde la cultura escrita no es habitual. De este modo, la lectura se convierte en mediadora cultural y en estrategia de interpretación del mundo.

Por último, la gestión emocional se reconoce como una competencia fundamental tanto en docentes como en estudiantes. Si bien muchos maestros no tienen formación formal en neurodidáctica, han desarrollado valiosas intuiciones didácticas gracias a su experiencia y a otras disciplinas, como la neurolingüística. Esta carencia formativa no ha impedido la implementación de prácticas basadas en la empatía, la observación reflexiva y la adaptación contextual. La necesidad de una formación continua en neuroeducación confirma su relevancia como herramienta para la mejora educativa en contextos adversos.

En definitiva, la categoría “Neuroeducación y enseñanza de la lectura” articula los procesos emocionales y cognitivos, y se inscribe dentro de la categoría central del estudio: Procesos emocionales y cognitivos en la enseñanza de la lectura. En este marco, enseñar no es solo transmitir contenidos, sino movilizar recursos mentales, afectivos y contextuales. Mora (2020) lo expresa con claridad: “La emoción y la curiosidad son el chispazo que enciende el aprendizaje, abriendo la ventana de la atención” (p. 34). Por ello, abordar la comprensión lectora en contextos rurales requiere un enfoque integral que contemple al cerebro, la cultura y la emoción como dimensiones inseparables.

Asumir la enseñanza de la lectura desde la neuroeducación implica reconocer al estudiante como un ser emocional, cognitivo y culturalmente situado. Esta categoría orientadora no solo redefine las prácticas pedagógicas, sino que propone una manera más humana y contextualizada de enseñar. En escenarios rurales, donde las brechas estructurales exigen respuestas sensibles e innovadoras, la comprensión lectora se convierte en un proceso profundamente significativo, en el que leer no es solo descifrar palabras, sino comprender el mundo, afirmarse en él y transformarlo desde la experiencia vivida.

Figura 6. Neuroeducación y enseñanza de la lectura



Categoría central: Evaluación para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas

La evaluación, concebida desde una mirada crítica y humana, ha dejado de ser una práctica centrada exclusivamente en la medición del rendimiento académico. En la actualidad, se entiende como una herramienta estratégica, formativa y profundamente contextualizada, orientada a la toma de decisiones pedagógicas significativas. Esta transformación adquiere una relevancia particular en los entornos rurales, donde enseñar y aprender a leer con sentido enfrenta desafíos estructurales, culturales y afectivos. En estos contextos, la evaluación no puede limitarse a un ejercicio técnico; debe concebirse como un proceso reflexivo, ético y transformador, que articula lo cognitivo con lo emocional y lo social.

Evaluar con sentido pedagógico implica mirar más allá de los resultados cuantificables. Supone, sobre todo, atender a las trayectorias personales de los estudiantes, a los ritmos del aula y a las condiciones reales en las que ocurre el aprendizaje. En palabras de Cassany (2006), “la evaluación debe adaptarse a las prácticas sociales del aula y a los propósitos comunicativos reales del lector” (p. 119). Desde esta perspectiva, se deja atrás la visión limitada que reduce la evaluación a simples cifras, y se recupera su sentido más profundo: un proceso humano, dialogado y vinculado a las experiencias reales que día a día se viven en el aula.

En los contextos rurales, esta necesidad se vuelve aún más urgente. El acceso limitado a recursos, la diversidad cultural y las condiciones de vulnerabilidad hacen evidente que evaluar sin considerar el contexto significa invisibilizar desigualdades y perpetuar exclusiones. Por eso, urge avanzar hacia prácticas evaluativas que promuevan la inclusión, la equidad y el reconocimiento legítimo de las voces rurales en la construcción del conocimiento. Mora (2017) lo expresa con claridad: “no se trata solamente de enseñar y evaluar contenidos, sino de transformar vidas desde el aula, de tocar la emoción para movilizar la cognición” (p. 78). Desde la neuroeducación, se ha comprendido que la evaluación no puede desligarse de la manera en que aprende el cerebro. Hoy sabemos que la emoción y la cognición están profundamente entrelazadas y que esta relación impacta de manera directa en los procesos de aprendizaje. Mora (2017) subraya que:

Las emociones encienden y mantienen la curiosidad y la atención y con ello el interés por el descubrimiento de todo lo que es nuevo, desde un alimento o un enemigo a cualquier aprendizaje en el aula. Las emociones, en definitiva, son la base más importante sobre la que se sustentan todos los procesos de aprendizaje y memoria (p. 37).

Esta mirada nos interpela a pensar la evaluación desde una lógica más afectiva, empática y sensible, especialmente en escenarios donde el bienestar emocional del estudiante incide de forma decisiva en su rendimiento académico y en su relación con la escuela. El pensamiento sociocultural de Vygotsky (1979) también ofrece una base sólida para comprender la evaluación como un proceso socialmente mediado. Las funciones psicológicas superiores, sostiene el autor, emergen en la interacción con otros, lo que implica que evaluar debe ser un acto dialógico, cooperativo y situado

culturalmente. En este sentido, el rol del docente como mediador se vuelve central, al igual que la posibilidad de generar espacios de colaboración entre pares. Vygotsky afirma: “lo que el niño puede hacer hoy con ayuda, mañana podrá hacerlo por sí solo” (p. 133), lo que pone en valor la evaluación formativa como guía para avanzar en la zona de desarrollo próximo de cada estudiante.

Bajo esta lógica, la comprensión lectora no puede evaluarse únicamente desde criterios objetivos o respuestas estandarizadas. Se trata de indagar en la capacidad del lector para interactuar críticamente con los textos, para relacionarlos con su entorno y para construir sentido desde su propia realidad. Freire (1998) nos recuerda que leer es, ante todo, un acto político, una forma de interpretar el mundo, no solo la palabra. Por ello:

La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, y la lectura de esta implica la continuidad de la lectura de aquel. Enseñar a leer exige del educador una reflexión crítica sobre la realidad. Evaluar sin considerar esta dimensión es mutilar el sentido de la lectura (p. 105).

Este enfoque abre paso a una evaluación liberadora, que escuche, acoja y valore los saberes del estudiante como punto de partida legítimo para el aprendizaje. Evaluar, entonces, es también acompañar trayectorias vitales y tender puentes hacia nuevas comprensiones del mundo. En este proceso, la metacognición juega un papel esencial. Permitir que el estudiante reflexione sobre cómo comprende, qué estrategias utiliza y qué obstáculos enfrenta, fortalece su autonomía y su capacidad de autorregulación. Jolibert (1994) advierte que “enseñar a comprender es también enseñar a pensar sobre lo que se lee, sobre cómo se lee y por qué se lee” (p. 87), lo cual demanda una evaluación enfocada en los procesos más que en los productos.

Diseñar instrumentos pertinentes y adaptados es otro desafío clave en contextos rurales. La simple aplicación de pruebas estandarizadas diseñadas para otros contextos no solo resulta inadecuada, sino también injusta. Es fundamental desarrollar estrategias como rúbricas contextualizadas, portafolios, diarios de lectura o evaluaciones orales, que dialoguen con la cultura local, el ritmo del aula y el nivel de alfabetización de los estudiantes. Cassany (2006) lo expresa con contundencia: “los instrumentos de evaluación deben dialogar con las prácticas discursivas que se dan en el aula y no limitarse a medir lo que resulta fácil cuantificar” (p. 123).

Además, la evaluación debe ser un proceso participativo. Involucrar al estudiante en la autoevaluación y la coevaluación no solo fortalece su sentido de pertenencia frente al aprendizaje, sino que democratiza el acto educativo. Evaluar con los estudiantes, y no solo sobre ellos, transforma el aula en un espacio compartido de construcción de sentido. Como sostiene Vygotsky, “el aprendizaje se convierte en un proceso compartido de construcción de sentido”. Finalmente, toda evaluación conlleva una dimensión ética. Evaluar es tomar decisiones que afectan directamente la vida de los estudiantes. Por tanto, se requiere una actitud docente crítica, empática y comprometida con la transformación. Cassany (2006) lo resume así:

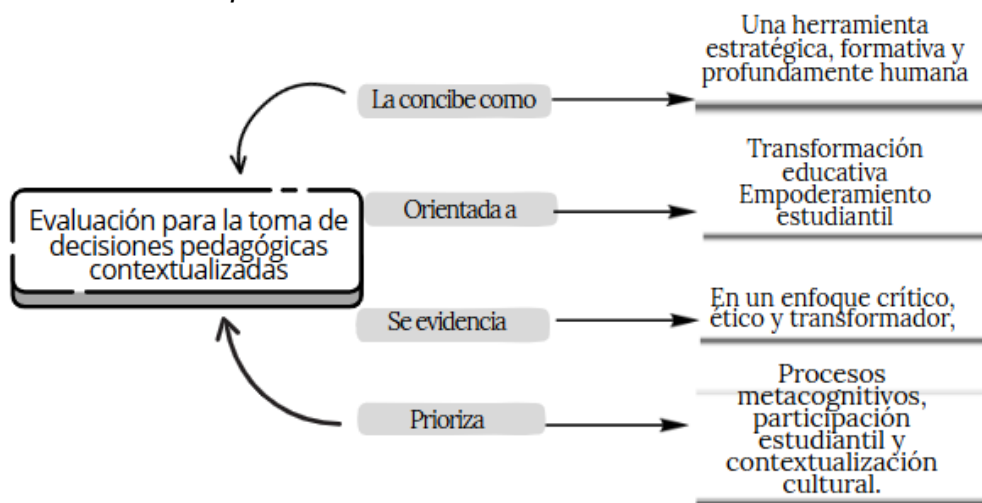
Evaluar no es un acto neutral. Toda evaluación implica una toma de posición, una visión del aprendizaje, del conocimiento y del estudiante. Por eso, debemos ser conscientes de las decisiones que tomamos al evaluar y de sus efectos en las trayectorias escolares y vitales de nuestros alumnos (p. 137).

Desde un enfoque constructivista, la evaluación se comprende como un momento del proceso de construcción de significados. No se trata solo de comprobar aprendizajes, sino de generar nuevas comprensiones a partir de lo ya aprendido. Este proceso exige del docente una permanente capacidad de observación, análisis y reorientación de las prácticas didácticas. En palabras de Bruner (1997), “el aprendizaje no ocurre de forma aislada, sino que es guiado, estructurado y contextualizado por el otro significativo, en este caso el maestro” (p. 72). Así, evaluar también implica aprender a enseñar mejor. En entornos rurales, donde el sentido de comunidad, el arraigo territorial y las formas de conocimiento local tienen un peso especial, la evaluación puede convertirse en un puente entre el saber escolar y el saber comunitario. Incluir temas, lenguas, valores y formas de expresión propias del entorno rural en los instrumentos de evaluación fortalece el sentido del aprendizaje y promueve un vínculo más profundo entre escuela y comunidad.

Asimismo, evaluar desde un enfoque crítico permite cuestionar las relaciones de poder que operan en la escuela. La evaluación, en muchos casos, ha sido utilizada como una herramienta de control, exclusión y homogenización. Frente a ello, la pedagogía crítica reclama una evaluación que devuelva la voz al estudiante, que legitime sus formas de pensar, sentir y actuar, y que le permita ejercer su derecho a aprender desde su identidad. Como afirma Giroux (1990), “la evaluación crítica no busca domesticar al

estudiante, sino potenciar su agencia, su conciencia crítica y su capacidad para transformar su realidad” (p. 144). En suma, la evaluación orientada a la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas no es una opción, sino una necesidad urgente para transformar la enseñanza de la comprensión lectora en escenarios rurales. Esta mirada reconoce al estudiante en su integridad, valora su contexto y apuesta por una pedagogía humanizante que construya sentido, equidad y esperanza.

Figura 7. Evaluación para la toma de decisiones



Categoría Orientadora: Evaluación e intervención articuladas con hábitos lectores y enfoques interdisciplinarios

La enseñanza de la comprensión lectora requiere un enfoque pedagógico que integre la evaluación, la intervención y el contexto sociocultural del estudiante. La categoría Evaluación e intervención articuladas con hábitos lectores y enfoques interdisciplinarios se define como un marco que combina la evaluación diagnóstica, el fortalecimiento de prácticas lectoras sostenidas y la integración de la lectura en diversas áreas del conocimiento, fundamentado en los principios de la neurodidáctica. Este enfoque concibe la lectura como un proceso activo que trasciende la decodificación de palabras, activando procesos cognitivos, emocionales y sociales para construir significado. Mora (2020) subraya que “las estrategias didácticas deben diseñarse

considerando los ritmos y estilos cognitivos de cada estudiante, promoviendo una activación cerebral óptima para el aprendizaje” (p. 65).

La categoría se estructura en tres pilares fundamentales: la evaluación diagnóstica, el fomento de hábitos lectores y los enfoques interdisciplinarios. La evaluación diagnóstica identifica fortalezas y áreas de mejora en los estudiantes, permitiendo diseñar intervenciones pedagógicas personalizadas que respondan a sus necesidades cognitivas y emocionales. Solé (2017) destaca que “enseñar a comprender implica hacer conscientes a los estudiantes de las estrategias que utilizan y fomentar su uso autónomo” (p. 32). Este proceso orienta estrategias específicas para abordar déficits en vocabulario, comprensión y motivación, promoviendo un aprendizaje adaptado a los perfiles individuales.

El fomento de hábitos lectores se sustenta en rutinas estructuradas que promueven la reflexión metacognitiva y el enriquecimiento del vocabulario. Estas prácticas, apoyadas en estrategias como la repetición espaciada y la conexión emocional con los textos, estimulan la atención y la motivación intrínseca. Paniagua (2013) enfatiza que “la comprensión lectora no es un proceso pasivo, sino un acto de construcción activa del significado” (p. 45). Las intervenciones pedagógicas conciben la lectura como un proceso dinámico, en el que los estudiantes interactúan activamente con el texto y su contexto.

Los enfoques interdisciplinarios integran la lectura en diversas áreas del conocimiento, dotando a los contenidos de relevancia y aplicabilidad. Jolibert (2006) argumenta que “la comprensión lectora se fortalece cuando se integra con otras áreas del conocimiento” (p. 53). Este enfoque fortalece la motivación y reduce barreras emocionales, como el estrés o la apatía, al vincular el aprendizaje con experiencias significativas. Desde la neurodidáctica, Dehaene (2020) explica que “la lectura activa redes neuronales específicas que se fortalecen con la práctica regular y la motivación” (p. 112), destacando la importancia de estrategias que estimulen la memoria de trabajo y la motivación intrínseca desde etapas iniciales.

La categoría se deriva de la categoría principal Neuroeducación y enseñanza de la lectura, articulándose con subcategorías como el diagnóstico, que personaliza las intervenciones; la bitácora, que fomenta la metacognición; las rutinas diarias, que

refuerzan la plasticidad cerebral; y el fortalecimiento de hábitos lectores, que prioriza la motivación. Vygotsky (1978) destaca que “el aprendizaje es un proceso social donde el lenguaje y las interacciones con otros median el desarrollo cognitivo” (p. 57), respaldando las estrategias colaborativas que sustentan estas prácticas. Los aportes de los informantes clave enriquecen esta categoría al destacar la relevancia de estrategias personalizadas y reflexivas. A continuación, se presentan:

D2: "Tener en cuenta una prueba diagnóstica porque por la experiencia como docente uno logra identificar que no todos los estudiantes que están en un grado aprenden de la misma manera y obviamente tienen los mismos presaberes entonces es importante realizar diagnósticos en el proceso de enseñanza aprendizaje."

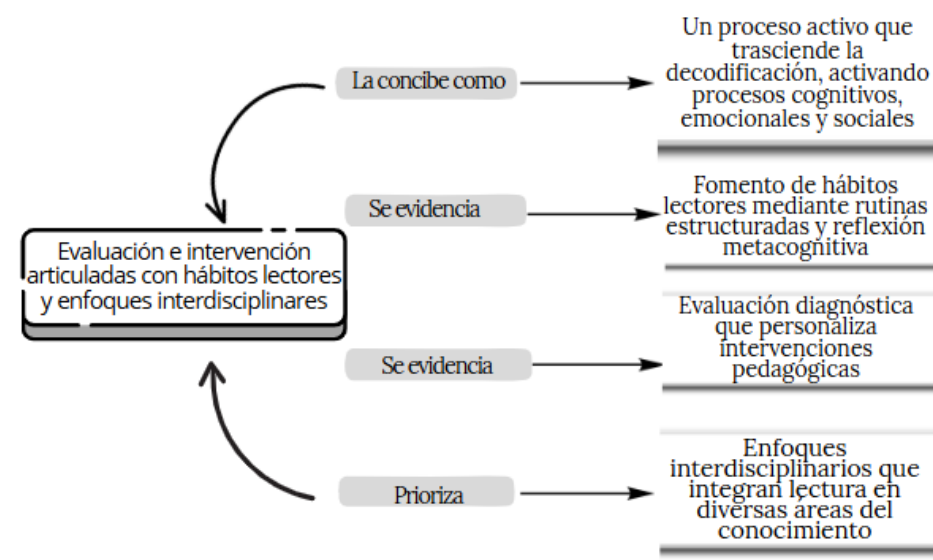
D4: "Para que empecemos a identificar y contextualizar lo que hemos leído. Ya después pasamos a lo que es el aspecto diferencial y ahí es donde ellos me escriben en una cantidad de cuatro a ocho líneas, me escriben lo que entendió de lo que leyó, o sea de qué se trató lo que leyó, entonces con sus palabras logre construir por lo menos un párrafo donde reciba la información de lo que ese estudiante leyó y por último en el transcurso cómo momentos en la lectura antes, durante y después en ese durante uno encuentra palabras desconocidas, entonces ese tercer aspecto de la bitácora le llamo enriqueciendo mi vocabulario, entonces voy a ampliar vocabulario."

D4: "Tengo un proyecto que se llama deja todo y lee, consiste en que nosotros podamos leer diariamente cinco minuticos, de cinco a diez minutos hacer una lectura."

D4: "Pero a partir de esa lectura yo pueda desarrollar una bitácora, esa bitácora comprendida en tres pasos. Una es que el estudiante sea capaz de decirme qué leyó y en el qué leyó los eh la información que uno logra captar de manera literal, entonces como el título de la lectura, el autor o la autora, las páginas que tanto leo en ese tiempo y también los personajes los lugares, el tiempo."

En consecuencia, la evaluación formativa consolida la comprensión lectora al identificar las estrategias empleadas por los estudiantes y aquellas que requieren desarrollo, promoviendo un proceso continuo de retroalimentación que beneficia tanto al docente como al estudiante. Paniagua (2013) subraya que “la evaluación debe ser un proceso continuo que retroalimente tanto al docente como al estudiante” (p. 18). Esta articulación de evaluación, intervención pedagógica, hábitos lectores y enfoques interdisciplinarios transforma la enseñanza de la comprensión lectora en un proceso inclusivo, motivador y contextualizado. Desde la neurodidáctica, la lectura se concibe como un proceso que activa redes neuronales fortalecidas por la práctica regular y la motivación, mientras que el aprendizaje, mediado por el lenguaje y las interacciones sociales, permite a los estudiantes interpretar activamente su entorno, integrando dimensiones cognitivas, emocionales y socioculturales.

Figura 8. Evaluación e intervención



Categoría central: Limitaciones estructurales en la enseñanza de la comprensión

La enseñanza de la comprensión lectora se enfrenta a una serie de limitaciones estructurales que comprometen su eficacia, especialmente en contextos educativos marcados por desigualdades socioeconómicas, rigideces institucionales y escasa contextualización pedagógica. Estas limitaciones no dependen exclusivamente de

factores individuales o metodológicos, sino que emergen de condiciones sistémicas e históricas como la distribución desigual de recursos, la rigidez de los currículos, las políticas estandarizadas de evaluación, la escasa formación docente crítica y la desconexión entre los contenidos escolares y el contexto sociocultural de los estudiantes que afectan tanto los procesos cognitivos implicados en la comprensión como las dimensiones emocionales y sociales del aprendizaje. Tales barreras estructurales perpetúan brechas educativas y limitan el acceso equitativo a una educación significativa.

La comprensión lectora, entendida como la capacidad de construir significados, inferir, relacionar y reflexionar críticamente a partir de un texto, no puede ser concebida como un proceso exclusivamente cognitivo; está profundamente mediada por factores sociales, culturales, emocionales y políticos.

Uno de los principales obstáculos estructurales radica en la desigualdad en los recursos educativos e infraestructura. Las brechas entre escuelas urbanas y rurales, así como entre instituciones públicas y privadas, afectan directamente la calidad de la enseñanza de la comprensión. Las escuelas en zonas rurales o periféricas suelen carecer de bibliotecas, materiales actualizados, acceso a tecnologías de la información y condiciones básicas como luz, conectividad o ambientes de lectura adecuados. Según Cassany (2006), "enseñar a leer no es simplemente enseñar a decodificar, sino enseñar a pensar sobre lo que se lee, y para eso se necesitan entornos ricos en textos, interacciones y mediaciones" (p. 45). En ausencia de estas condiciones, los docentes se ven obligados a limitar sus estrategias, recurriendo a prácticas repetitivas o mecánicas que poco contribuyen al desarrollo profundo de la comprensión.

A lo anterior se suma la rigidez curricular y las políticas educativas estandarizadas que imponen secuencias de contenidos y evaluaciones uniformes, desatendiendo las realidades heterogéneas de los estudiantes. Este modelo curricular homogéneo se sustenta en una lógica administrativa centrada en el control y la eficiencia, que privilegia los indicadores cuantitativos por encima de los procesos pedagógicos significativos. Desde esta perspectiva, la comprensión lectora se convierte en un objetivo subordinado a la medición de competencias, donde el sentido crítico y la creatividad se ven reducidos a ítems de selección múltiple. Como advierte Freire (1996), "la educación no cambia el mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo" (p. 34); pero difícilmente

puede cumplir esa tarea si reduce el aprendizaje a operaciones estandarizadas, desconectadas de la vida y la conciencia de los educandos.

La formación docente también constituye una barrera estructural significativa. En muchos contextos, la formación inicial y continua de los maestros no contempla de manera suficiente las dimensiones críticas, emocionales y socioculturales de la comprensión lectora. Se privilegia una preparación centrada en metodologías universales que poco dialogan con los contextos específicos donde los docentes desarrollan su labor. Freire (1970) insistía en que "enseñar exige respeto a los saberes de los educandos" (p. 78), lo que implica que el educador debe partir del mundo vivido por el estudiante para promover una lectura del texto que sea también lectura del contexto. Sin embargo, en sistemas donde prima la lógica de la estandarización y la eficiencia, esta visión se ve desplazada por enfoques instrumentalistas que despojan al acto de leer de su potencial liberador.

Los factores sociales y culturales atraviesan profundamente la forma en que niñas, niños y jóvenes se aproximan a los textos. La manera en que se habla en casa, las historias que circulan en el entorno familiar, la presencia o ausencia de libros, las experiencias previas con la lectura y el valor que se le otorga al conocimiento en cada comunidad configuran las posibilidades de comprender, interpretar y dialogar con lo escrito. No se trata solo de lo que el estudiante sabe o no sabe, sino de las oportunidades que ha tenido para hacer de la lectura una experiencia significativa. Cuando el sistema educativo ignora estas trayectorias y ofrece propuestas descontextualizadas, refuerza silenciosamente las desigualdades de origen, dejando fuera del acto de comprender a quienes no comparten los códigos culturales dominantes.

Otro aspecto relevante es la desconexión entre el contexto del estudiante y los materiales escolares. Los libros de texto, las lecturas sugeridas y los ejemplos utilizados en clase responden con frecuencia a referencias ajenas a la vida cotidiana de los estudiantes, lo que dificulta la apropiación significativa de los contenidos. Cuando el lenguaje, los personajes o los escenarios de los textos escolares resultan lejanos o incomprensibles, los estudiantes se ven obligados a decodificar sin comprender. Dehaene (2009) explica que el cerebro lector necesita activar múltiples redes neuronales para comprender: las visuales, fonológicas, semánticas y emocionales. Si la experiencia

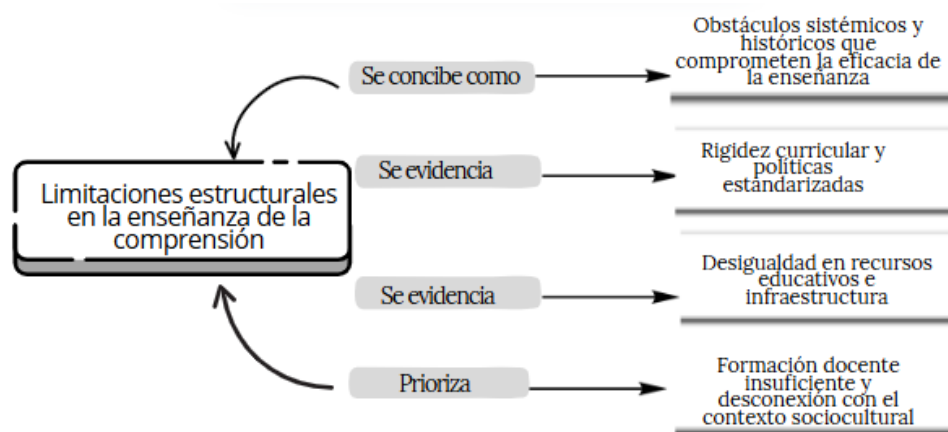
de lectura no está conectada emocionalmente con la vivencia del lector, es muy difícil que se active el aprendizaje profundo.

Estas limitaciones estructurales no solo afectan los procesos cognitivos involucrados en la comprensión, sino que también tienen implicaciones emocionales. Cuando los estudiantes se enfrentan reiteradamente a lecturas que no comprenden, a evaluaciones que no reconocen sus formas de pensar o a docentes que no logran generar un vínculo significativo con ellos, se instala una sensación de frustración, inseguridad y rechazo hacia la lectura. Como señala Mora (2013), "sin emoción no hay curiosidad, no hay atención, no hay aprendizaje, no hay memoria" (p. 32). La dimensión emocional del aprendizaje, muchas veces relegada a un segundo plano, es fundamental para la comprensión lectora, ya que leer con sentido requiere implicación, motivación y placer.

La persistencia de estas limitaciones estructurales en los sistemas educativos exige una reflexión crítica sobre el modelo pedagógico vigente y sus fundamentos ideológicos. La comprensión lectora no puede reducirse a una habilidad técnica, medible y neutral, sino que debe entenderse como una práctica cultural situada, atravesada por relaciones de poder, discursos hegemónicos y disputas de sentido. En palabras de Freire (1996), "la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra" (p. 14), lo que implica que todo acto de comprensión está enraizado en una experiencia vital y colectiva.

Frente a este panorama, resulta evidente que las limitaciones estructurales en la enseñanza de la comprensión no son fruto de situaciones aisladas ni de fallos puntuales, sino que están profundamente arraigadas en las lógicas históricas, sociales y políticas que configuran el sistema educativo. La comprensión lectora, en su dimensión más integral, pone en tensión las estructuras escolares cuando estas se muestran indiferentes a las trayectorias vitales, culturales y emocionales de quienes aprenden. En ese desencuentro entre políticas, contenidos y experiencias se configuran formas persistentes de exclusión que trascienden lo pedagógico. Reconocer esta realidad no implica ofrecer soluciones inmediatas, sino asumir con responsabilidad que enseñar a comprender exige más que técnicas: demanda una mirada ética, situada y profundamente humana.

Figura 9. Limitaciones estructurales en la enseñanza



Categoría Orientadora: Condiciones adversas del entorno rural

En el estudio de los procesos de enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales, resulta fundamental reconocer las múltiples condiciones adversas que inciden directa e indirectamente en la formación de los estudiantes. Estas condiciones, lejos de ser aisladas, se configuran como un entramado de factores que condicionan las oportunidades educativas, especialmente en territorios marcados por la desigualdad. La categoría condiciones adversas del entorno rural se define como el conjunto de factores estructurales, socioeconómicos, culturales y emocionales que limitan el desarrollo de procesos educativos, particularmente la enseñanza de la comprensión lectora, en contextos rurales. Esta abarca una serie de elementos interdependientes que configuran un entorno desafiante para el aprendizaje, incluyendo la escasez de recursos materiales y tecnológicos, la ausencia de apoyo familiar, las barreras socioculturales, las limitaciones en el vocabulario y la motivación de los estudiantes, así como los desafíos emocionales que inciden negativamente en los procesos cognitivos y afectivos asociados a la lectura.

En el marco de esta definición, las particularidades del entorno rural, como las condiciones de marginalidad y las desigualdades estructurales, se posicionan como determinantes clave que influyen en la capacidad de los estudiantes para desarrollar habilidades lectoras significativas. Dicha categoría no solo identifica las dificultades inherentes a estos contextos, sino que también subraya la necesidad de abordarlos

desde un enfoque pedagógico integral que contemple las dimensiones biológicas, sociales y emocionales del aprendizaje. Para profundizar en esta definición, se incorporan los testimonios de los informantes clave, quienes, desde su experiencia como docentes en contextos rurales, aportan una visión directa de las dificultades y matices que caracterizan estos entornos. Estos relatos enriquecen el análisis al reflejar las realidades vividas, complementando el marco teórico que sustenta la categoría.

D3: los colegios no reciben recursos para invertir en material para la enseñanza, lo poco que llega se va en mantenimiento de infraestructura y en mobiliarios, pero rara vez en material.

D5: afrontar desafíos desde las limitaciones en el acceso a recursos físicos y de la tecnología y conexión a internet, pasando por la diversidad lingüística y cultural que requiere adaptaciones en la enseñanza para abordar las necesidades de los educandos y la falta de motivación en los estudiantes del sector rural que puede tener menos acceso a oportunidades educativas y laborales.

D5: El poco interés de los estudiantes, falta de apoyo de las familias que no valoran la educación o no proporcionan apoyo adecuado para la lectura y el aprendizaje.

D3: Los estudiantes rurales muestran mayores dificultades en la comprensión de textos debido a su falta de interés y motivación por las labores educativas.

D4: los aspectos que genera mayor dificultad en un estudiante son el vocabulario pobre y la contextualización de la información. Básicamente esos dos aspectos son los que impiden digamos que ellos puedan comprender de la mejor manera un texto sobre esos aspectos es que estamos trabajando dentro de las estrategias para que ellos se motiven generen hábitos y obviamente mejoren su proceso de comprensión lectora.

D6: Para ser una zona rural considero que con lo que hay me acomodo y día a día recuerdo mi misión como docente de darlo todo, aunque haya carencias de recursos.

Las condiciones adversas del entorno rural se manifiestan de manera prominente en la insuficiencia de infraestructura educativa y el acceso restringido a tecnologías de la información y comunicación, aspectos que restringen las oportunidades de exposición a materiales de lectura diversificados. Asimismo, la falta de apoyo familiar, frecuentemente vinculada a dinámicas socioeconómicas que priorizan el trabajo sobre la educación, genera un vacío en el desarrollo de hábitos lectores desde edades tempranas. A esto se suman las barreras socioculturales, que incluyen la diversidad lingüística y las prácticas culturales que pueden distanciar a los estudiantes de los contenidos escolares, así como las limitaciones cognitivas derivadas de un vocabulario restringido y la dificultad para contextualizar la información.

Los desafíos emocionales, por su parte, emergen como un factor crítico, dado que la apatía y las bajas expectativas académicas, alimentadas por un entorno que no fomenta la motivación intrínseca, afectan directamente la atención y la memoria, procesos esenciales para la comprensión lectora. En el contexto específico del municipio de Girón, estas condiciones se evidencian en la precariedad de los recursos disponibles, la desconexión entre la vida cotidiana de los estudiantes y los contenidos educativos, y la carencia de estímulos afectivos que promuevan el interés por la lectura.

Para sustentar teóricamente esta categoría, resulta clave considerar la articulación entre entorno y aprendizaje. Paniagua (2013) propone que “la enseñanza en contextos rurales debe partir de un diagnóstico profundo de las condiciones del entorno, incluyendo los recursos disponibles, las dinámicas familiares y las prácticas culturales, para diseñar estrategias que sean significativas y accesibles para los estudiantes” (p. 45). Este planteamiento enfatiza la importancia de reconocer las limitaciones estructurales como punto de partida para la intervención pedagógica, y de construir propuestas didácticas que respondan al contexto.

En un sentido convergente, Freire (1970) destaca que “la educación debe ser un acto de diálogo que parta de la realidad de los oprimidos, transformando las condiciones adversas en oportunidades para el aprendizaje crítico” (p. 54). Esta premisa sustenta una pedagogía liberadora que no se limita a la transmisión de contenidos, sino que promueve la conciencia crítica del estudiante frente a su realidad. Más adelante, el autor insiste en que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan

entre sí mediatizados por el mundo” (p. 79), reafirmando la importancia de una educación dialógica y situada, indispensable para superar las limitaciones impuestas por el entorno rural.

Desde el campo de la neurodidáctica, Mora (2020) afirma que “las estrategias neurodidácticas, al considerar los procesos cognitivos y emocionales, permiten diseñar actividades que potencian la atención, la memoria y la motivación, especialmente en entornos donde las condiciones educativas son desfavorables” (p. 72). Este enfoque permite comprender cómo las condiciones emocionales propias del entorno rural inciden directamente en el procesamiento de la información. De igual forma, Dehaene (2020) complementa esta visión al explicar que “el cerebro humano está diseñado para aprender, pero su capacidad de procesar información depende de las condiciones del entorno” (p. 134).

En este sentido, en contextos donde los recursos son limitados, resulta crucial implementar estrategias didácticas que optimicen los mecanismos de atención, memoria y emoción, aspectos que el autor relaciona estrechamente con la activación de redes neuronales esenciales para la comprensión lectora. Él subraya que las actividades que integran estímulos visuales, auditivos y kinestésicos no solo mejoran la retención de la información, sino que también fortalecen el aprendizaje profundo, ya que “la plasticidad cerebral permite adaptar el cerebro del lector mediante experiencias multisensoriales que estimulen diversas áreas corticales de manera simultánea” (p. 136). Este enfoque multisensorial es especialmente pertinente en contextos rurales, donde la escasez de materiales puede ser compensada con propuestas didácticas creativas que apelan a la corporeidad y a los sentidos.

En la dimensión sociocultural, Jolibert (2006) advierte que “la lectura debe ser un acto de construcción de sentido, donde los estudiantes conecten los textos con sus experiencias y contextos, lo que resulta esencial en entornos rurales donde las realidades cotidianas son un recurso didáctico valioso” (p. 112). Esta mirada permite valorar las prácticas culturales de los estudiantes rurales como base para una enseñanza de la comprensión lectora significativa. Vygotsky (1978) también contribuye a este análisis al señalar que “el aprendizaje es un proceso social mediado por herramientas culturales y por la interacción con otros, donde el entorno juega un papel determinante

en la construcción del conocimiento” (p. 76). La falta de mediaciones culturales y la escasa interacción académica en contextos rurales constituyen, por tanto, factores que limitan el desarrollo de competencias lectoras.

También, Solé (2017) resalta la necesidad de una enseñanza explícita de las estrategias de comprensión, al afirmar que “enseñar a comprender implica guiar al estudiante en el uso de estrategias como la predicción, la inferencia y la síntesis, especialmente en contextos donde el acceso a textos es limitado” (p. 89). Además, plantea que el acto lector requiere una planificación pedagógica que contemple fases de antes, durante y después de la lectura, con actividades que desarrollen la autonomía del lector. En palabras del autor, “el docente debe convertirse en un mediador estratégico que enseñe no solo qué leer, sino cómo y para qué leer” (p. 94), reforzando así la necesidad de una intervención didáctica consciente en entornos con condiciones educativas restringidas.

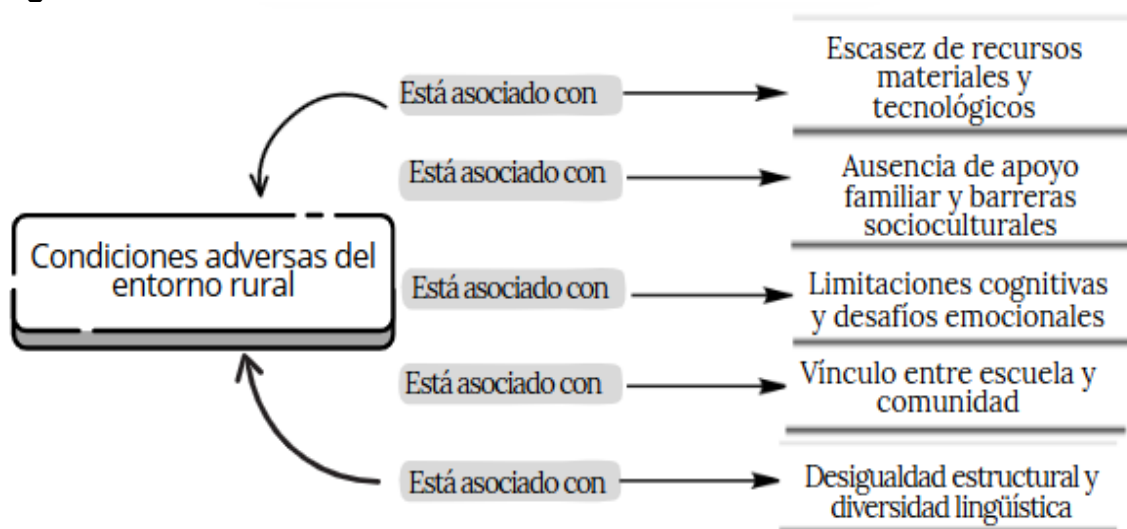
La categoría Condiciones adversas del entorno rural se interrelaciona con otras categorías del sistema, conformando un marco conceptual que ilustra las complejidades de la enseñanza de la comprensión lectora en estos contextos. Entre estas categorías se encuentran los obstáculos en la enseñanza, relacionados con la escasez de recursos educativos y tecnológicos, que restringen la implementación de estrategias innovadoras. Los desafíos en la enseñanza abarcan la necesidad de adaptar las prácticas pedagógicas a la diversidad cultural y lingüística, ampliando el alcance de las condiciones adversas al incluir factores contextuales que demandan flexibilidad docente. Los obstáculos socioemocionales, como la falta de apoyo familiar y las barreras culturales, afectan la motivación y el compromiso de los estudiantes, dificultando el desarrollo de hábitos lectores. El impacto de la desmotivación y las bajas expectativas académicas, influenciadas por el contexto socioeconómico, se manifiesta en la comprensión de textos, mientras que las barreras cognitivas, como el vocabulario pobre y la dificultad de contextualización, reflejan las consecuencias de la limitada exposición a materiales educativos.

El compromiso docente frente a la escasez de recursos actúa como un factor mitigador, destacando la creatividad y dedicación de los educadores como elementos clave para superar las limitaciones. Finalmente, las dificultades específicas en la

comprensión inferencial y argumentativa evidencian cómo las condiciones adversas impactan las habilidades cognitivas, vinculadas a la falta de práctica lectora y al acceso restringido a un vocabulario diverso.

En consecuencia, las condiciones adversas del entorno rural no solo representan desafíos, sino también oportunidades para que los docentes, mediante la creatividad y el compromiso, diseñen intervenciones pedagógicas que conviertan las limitaciones en posibilidades de aprendizaje significativo. Estas adversidades configuran un escenario complejo para la enseñanza de la comprensión lectora. En consecuencia, se requiere un enfoque que trascienda las restricciones materiales y contemple las dimensiones emocionales y culturales de los estudiantes.

Figura 10. *Condiciones adversas*



Categoría Central: Desarrollo profesional docente en neurodidáctica

El desarrollo profesional docente en neurodidáctica se configura como una oportunidad histórica para transformar la enseñanza, incorporando los avances de la neurociencia y fusionándolos con enfoques pedagógicos que reconozcan la complejidad del aprendizaje. Tradicionalmente, la formación docente ha estado orientada hacia enfoques normativos, técnicos y administrativos, a menudo relegando el conocimiento científico sobre cómo funciona el cerebro en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, los recientes descubrimientos en neurociencia han revelado los procesos cognitivos,

emocionales y sociales que sustentan el aprendizaje, lo que ha dado lugar a la neurodidáctica como un campo interdisciplinario que busca mejorar la calidad educativa a través de la comprensión del cerebro.

Definido como el proceso continuo de reflexión, actualización y transformación de las prácticas pedagógicas a partir de la evidencia neurocientífica, el desarrollo profesional docente en neurodidáctica permite a los educadores diseñar estrategias que optimicen el aprendizaje, respeten la diversidad de los estudiantes y promuevan una educación integral y significativa.

La neurodidáctica converge con la neurociencia, la psicología y la pedagogía, con el objetivo de aplicar los conocimientos sobre el funcionamiento cerebral al diseño de estrategias educativas más efectivas. Según Mora (2017), “solo se puede aprender aquello que se ama” (p. 23), destacando el papel fundamental de las emociones en la activación de procesos atencionales y memorísticos. Esta afirmación, respaldada por investigaciones que subrayan cómo las emociones positivas influyen en los procesos de aprendizaje, enfatiza la importancia de que los docentes comprendan las bases biológicas del aprendizaje para crear entornos que fomenten un clima afectivo favorable. Dehaene (2020) enriquece esta perspectiva al señalar que “la enseñanza efectiva consiste en activar y mantener cuatro mecanismos cerebrales de forma simultánea: atención, compromiso activo, retroalimentación y consolidación” (p. 187). Estos principios proporcionan un marco práctico para que los docentes diseñen actividades adaptadas a los ritmos del cerebro, como sesiones breves que eviten la sobrecarga cognitiva o retroalimentaciones constructivas que refuercen el aprendizaje

Gardner (2001), sin embargo, advierte que “la enseñanza no puede reducirse a una aplicación mecánica de teorías del cerebro, sino que debe mantener una mirada ética y contextualizada sobre el ser humano” (p. 45), subrayando la necesidad de integrar el conocimiento neurocientífico con un enfoque que respete la diversidad y el contexto de los estudiantes. Esta integración de la neurodidáctica tiene implicaciones profundas para el desarrollo profesional docente. Bueno (2020) sostiene que “el cerebro es un órgano que aprende cambiando, y enseñar bien es provocar ese cambio de forma consciente y empática” (p. 67), lo que exige que los docentes comprendan principios como la plasticidad cerebral, la motivación intrínseca y la influencia del contexto social.

La plasticidad cerebral, entendida como la capacidad del cerebro para adaptarse a estímulos, permite a los educadores diseñar experiencias que maximicen el potencial de cada estudiante. Este principio capacita a los docentes formados en neurodidáctica para crear actividades que consoliden el aprendizaje de manera efectiva, adaptándolas a las necesidades individuales y al contexto de los estudiantes. Estas prácticas se alinean con el constructivismo de Vygotsky (1978), quien sostiene que “los procesos psicológicos superiores se desarrollan a través de la interacción social en la zona de desarrollo próximo” (p. 86). La neurodidáctica, al integrar estos principios, transforma a los docentes en facilitadores que guían a los estudiantes hacia un aprendizaje significativo, en lugar de actuar únicamente como transmisores de información.

En el aula, la formación en neurodidáctica tiene implicaciones prácticas que humanizan la enseñanza, desde la organización del tiempo hasta la gestión de las emociones. Los docentes formados en este enfoque comprenden que la atención es un recurso limitado y diseñan actividades dinámicas que mantengan el interés de los estudiantes, fomentando un aprendizaje más activo. Dehaene (2014) subraya que “el aprendizaje efectivo requiere entornos que minimicen el estrés y maximicen la motivación” (p. 208), lo que se traduce en prácticas que conecten los contenidos con las experiencias de los estudiantes, promoviendo un ambiente emocionalmente positivo. Gardner (1999) enriquece esta perspectiva al señalar que “reconocer las inteligencias múltiples permite diseñar experiencias inclusivas que respeten las diferencias individuales” (p. 70). Este enfoque asegura que las actividades estimulen diversas áreas del cerebro, permitiendo que todos los estudiantes se conecten con el aprendizaje y promoviendo la equidad.

Asimismo, la pedagogía crítica de Freire (1970) aporta un marco ético que fortalece el desarrollo profesional docente en neurodidáctica, orientándolo hacia una educación liberadora. Ya que señala que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o construcción” (p. 47), un principio que resuena con la neurodidáctica al enfatizar la participación activa y la generación de aprendizajes significativos. Esta integración permite a los docentes formados en neurodidáctica alinear los principios de Dehaene: atención, compromiso activo, retroalimentación y consolidación, con un enfoque ético que fomente la reflexión crítica,

empoderándolos para transformar el aula en un espacio donde los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen su capacidad de análisis y autonomía.

Sin embargo, la implementación del desarrollo profesional docente en neurodidáctica enfrenta desafíos significativos, especialmente en contextos marcados por desigualdades estructurales. La escasa inclusión de contenidos neurocientíficos en los programas de formación docente es uno de los principales obstáculos. Espinosa (2011) sostiene que “la formación en neuroeducación requiere un compromiso institucional para proporcionar a los docentes acceso a investigaciones actualizadas” (p. 92). En algunos países, como Colombia, el Plan Decenal de Educación 2016-2026 (Ministerio de Educación Nacional, 2016) ha reconocido la necesidad de fortalecer la formación docente, pero carece de estrategias específicas para integrar la neurodidáctica en los programas de formación.

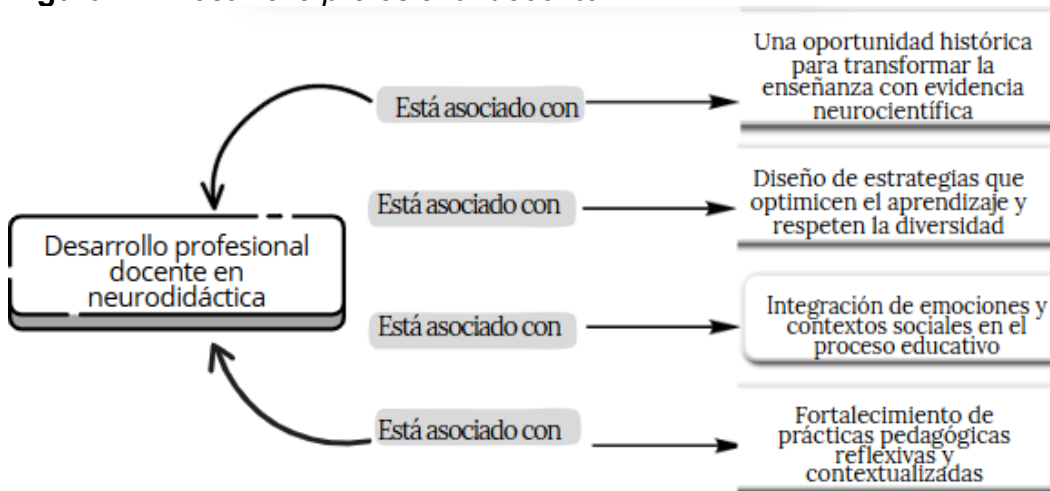
Otro desafío relevante es la resistencia cultural y profesional al cambio. Muchos docentes, formados en paradigmas tradicionales, perciben la neurodidáctica como un enfoque complejo, lo que genera reticencia a adoptar nuevas estrategias. Mora (2020) advierte que “el cambio en las prácticas educativas requiere superar el miedo a lo desconocido y abrazar el conocimiento científico como una herramienta de empoderamiento” (p. 102).

A pesar de estos desafíos, el desarrollo profesional docente en neurodidáctica se posiciona como un catalizador para transformar las prácticas educativas, especialmente en entornos con recursos limitados. Al capacitar a los docentes en principios neurocientíficos, se fomenta un impacto significativo en el aula, donde los estudiantes pueden mostrar mayor compromiso, mejoras en habilidades de comprensión lectora y un fortalecimiento de su bienestar emocional. Esto resalta que la neurodidáctica, cuando se integra con un enfoque pedagógico reflexivo y contextualizado, empodera a los docentes para diseñar estrategias que respeten los procesos cerebrales y las necesidades de los estudiantes, promoviendo una educación más inclusiva y efectiva.

De ahí que, el desarrollo profesional docente en neurodidáctica emerge, así como una herramienta clave para alinear las prácticas pedagógicas con la evidencia neurocientífica y los principios humanistas, empoderando a los docentes como agentes

de cambio que inspiran a los estudiantes y los conectan con sus emociones y realidades, mientras se superan los desafíos estructurales, culturales y formativos para construir un sistema educativo más inclusivo y humanizado.

Figura 11. Desarrollo profesional docente



Categoría Orientadora: Formación profesional docente

La formación profesional docente se consolida como un eje crucial para revolucionar la enseñanza de la comprensión lectora en entornos rurales, donde las complejidades socioculturales y las limitaciones estructurales demandan enfoques pedagógicos innovadores y contextualizados. Esta categoría se concibe como un proceso continuo, dinámico y multidimensional que articula la adquisición, actualización y aplicación de saberes, habilidades y actitudes orientadas a potenciar la comprensión lectora mediante enfoques neurodidácticos. Tal como sostiene Vygotsky (1978), “el aprendizaje es un proceso social donde el docente facilita la zona de desarrollo próximo del estudiante” (p. 86), por lo que el desarrollo profesional no puede desligarse del contexto social donde se despliega la actividad docente. Formar al educador rural implica atender a sus condiciones materiales, a sus trayectorias de vida y a sus vínculos con la comunidad.

En la zona rural, los docentes enfrentan realidades marcadas por la escasez de recursos tecnológicos, la baja cobertura en programas de formación continua y una

infraestructura educativa precaria. Estas condiciones limitan el acceso a saberes actualizados y a metodologías innovadoras, generando tensiones entre la demanda pedagógica y las posibilidades reales de respuesta institucional. Freire (1970) advertía que “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, y el docente debe ser un guía en este proceso” (p. 34). Desde esta mirada crítica, la formación profesional no puede ser concebida como un proceso neutro, sino como un acto político y transformador que debe responder a las necesidades específicas de quienes enseñan y de quienes aprenden. Los testimonios recogidos reflejan una marcada carencia de formación estructurada en Neurodidáctica, aunque también evidencian una disposición al aprendizaje y una actitud proactiva hacia la innovación pedagógica.

D2: No recientemente. aunque se viene hablando de la neuroplasticidad y de estrategias para fortalecer y potenciar los procesos de lectura.

D3: Aprender de Neurodidáctica ya que no tengo idea en sí qué es o qué me podría aportar; creo que me serviría para reaprender o ajustar mi proceso de enseñanza.

D3: hasta el momento no he recibido ninguna capacitación en Neurodidáctica. La verdad poco he escuchado ese término.

D4: Bueno, yo tengo formación en neurolingüística

D3: Los estudiantes leen poco o nada, entonces su lenguaje es escaso y tener un vocabulario amplio hace falta para comprender. Se les dificulta buscar información incluso en internet, mucho más clasificar que les sirve para solucionar alguna situación.

D1: personalmente pues me informo eh con lectura o sobre temas relacionados con esta disciplina enfocados en mejorar los procesos de aprendizaje, desarrollando habilidades cognitivas en los estudiantes y buscando un aprendizaje significativo.

D3: Escaso vocabulario, falta de interés por la lectura.

Estas voces docentes expresan tanto una necesidad de actualización como una búsqueda activa de recursos formativos. Mora (2020) sostiene que “la Neurodidáctica ofrece un marco para comprender cómo el cerebro procesa la información, permitiendo

a los docentes diseñar estrategias que respeten los ritmos de aprendizaje y potencien la motivación intrínseca de los estudiantes, especialmente en contextos donde las emociones juegan un papel determinante en el proceso educativo” (p. 112). Por su parte, Dehaene (2009) afirma que “el cerebro aprende mejor cuando las actividades son significativas y están acompañadas de retroalimentación inmediata” (p. 231). Estos postulados adquieren sentido en contextos donde los docentes, por cuenta propia, intentan aplicar estrategias como juegos didácticos, imágenes o mapas conceptuales que fomentan la comprensión de los textos.

Las prácticas autodidactas que emergen reflejan una resiliencia pedagógica valiosa. Pese a la ausencia de formación estructurada, los docentes recurren a lecturas, al intercambio con colegas y a la experimentación metodológica como vías para mejorar sus prácticas. Esta actitud activa reafirma lo planteado por Solé (2017), quien argumenta que “enseñar a comprender implica guiar al estudiante en la construcción de significados, utilizando preguntas, resúmenes y conexiones con el contexto” (p. 78). En este sentido, la comprensión lectora no puede abordarse de manera homogénea, sino que requiere metodologías adaptadas al entorno rural, donde el conocimiento escolar debe vincularse con los saberes del campo, la vida cotidiana y la cultura local.

El reto de la formación docente también se ve reflejado en las limitaciones lingüísticas, cognitivas y actitudinales de los estudiantes rurales, como señalaron algunos docentes. Los testimonios evidencian una brecha formativa que no solo afecta a los estudiantes, sino que pone de manifiesto la urgencia de preparar a los docentes en estrategias que integren la dimensión emocional, cognitiva y social del aprendizaje. Jolibert (2006) destaca que “la lectura debe ser un acto de apropiación cultural que conecte con la vida cotidiana del aprendiz” (p. 92), lo cual exige que los docentes adapten tanto sus materiales como sus enfoques pedagógicos a las particularidades del entorno.

Las estrategias neurodidácticas, adecuadamente implementadas, pueden favorecer procesos de comprensión más sólidos y sostenibles. Actividades como la dramatización, el uso de organizadores gráficos o las rutinas de pensamiento permiten activar diversas regiones cerebrales y facilitar la transferencia de conocimientos (Dehaene, 2009, p. 231). No obstante, su efectividad depende en gran medida de una formación que no solo explique su fundamento, sino que propicie su contextualización.

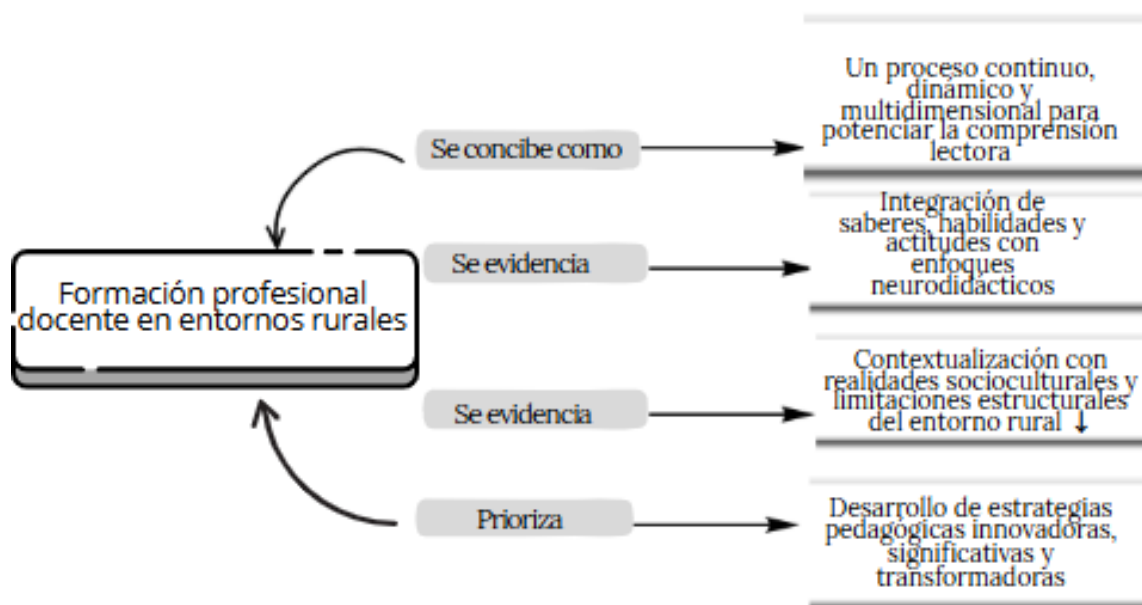
Paniagua (2013) señala que “la formación continua de los docentes debe centrarse en el desarrollo de competencias que permitan diseñar actividades significativas, contextualizadas y motivadoras, especialmente en entornos con limitaciones de recursos” (p. 45). En estos escenarios, cualidades como la creatividad, la recursividad y la empatía no son accesorios, sino condiciones fundamentales para la enseñanza.

Por tanto, el docente rural debe actuar como facilitador del pensamiento crítico, la comprensión profunda y la autorregulación del estudiante, como señala Vygotsky (1978, p. 86). Esta mediación requiere, por tanto, de una formación robusta, capaz de integrar saberes pedagógicos, principios neurocientíficos y prácticas sociales. Desde esta perspectiva, Freire (1970) enfatiza que “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra” (p. 34), reconociendo el papel del educador como guía en procesos de reflexión y transformación. En la ruralidad, esta guía debe tomar en cuenta los saberes populares, las cosmovisiones locales y las aspiraciones de la comunidad.

La categoría formación profesional docente se articula, en esta investigación, con otras dimensiones analíticas como la ausencia de formación en Neurodidáctica, el surgimiento de prácticas autodidactas y las dificultades de comprensión lectora en los estudiantes. Esta articulación permite comprender la formación no solo como una necesidad urgente, sino también como una oportunidad estratégica. Es una necesidad porque su ausencia restringe la capacidad de los docentes para implementar prácticas efectivas y sensibles al contexto; y es una oportunidad porque, cuando se emprende con intención transformadora, se convierte en un motor de cambio que impacta de forma positiva tanto las prácticas pedagógicas como los procesos de aprendizaje.

En definitiva, el desarrollo profesional docente en el contexto rural de Girón se configura como un proceso integral, situado y profundamente vinculado a las realidades locales. La incorporación de principios neurodidácticos no solo favorece una comprensión lectora más eficiente, sino que contribuye a la consolidación de una escuela más humanizada, crítica y democrática. Esta categoría, transversal al sistema de análisis de esta investigación, se establece como una estrategia clave para elevar la calidad educativa desde una perspectiva científica, ética y comprometida con la equidad social.

Figura 12. *Formación profesional rural*



CAPÍTULO V

PRESENTACIÓN DE LA TEORIZACIÓN

Este capítulo culmina el proceso investigativo desarrollado en el marco del proyecto doctoral, cuyo propósito es generar fundamentos teóricos para la enseñanza de la comprensión lectora en estudiantes de educación básica secundaria en contextos rurales de Girón, Colombia, desde los aportes de la Neurodidáctica. La teorización aquí presentada se fundamenta en el enfoque fenomenológico-hermenéutico de Gadamer (1999), que concibe la comprensión como una fusión de horizontes entre las experiencias de los docentes, los principios neurodidácticos y las teorías pedagógicas que sustentan el estudio. Este proceso ha permitido desentrañar los significados subyacentes en las prácticas docentes, articulándolos con los aportes de la Neurodidáctica para proponer un marco teórico que responda a las necesidades educativas rurales.

La relevancia de este capítulo radica en su capacidad para responder a los objetivos específicos de la investigación: identificar factores que afectan la enseñanza de la comprensión lectora, caracterizar su desarrollo desde la experiencia docente y derivar aportes teóricos que integren la Neurodidáctica. Los fundamentos teóricos propuestos buscan no solo enriquecer las prácticas pedagógicas, sino también contribuir a la reducción de brechas educativas, promoviendo una educación equitativa y transformadora en contextos rurales.

Constructo Teórico: Comprensión Lectora como práctica situada y transformadora en contextos rurales desde la Neurodidáctica

En los entornos rurales, donde las aulas se convierten en espacios de convergencia entre saberes y desafíos estructurales; la comprensión lectora se manifiesta como un proceso vital que trasciende la decodificación de palabras. Definida como una práctica situada, la comprensión lectora se entrelaza con el contexto sociocultural de los estudiantes, nutriéndose de sus experiencias, tradiciones y

realidades cotidianas. Simultáneamente, como práctica transformadora, posee un potencial emancipador, permitiendo a los lectores interpretar críticamente su entorno y proyectarse como agentes de cambio en sus comunidades. Esta multidimensionalidad cognitiva, emocional, social y ética, posiciona a la comprensión lectora como una herramienta clave para el desarrollo integral en escenarios donde coexisten limitaciones materiales y una profunda riqueza cultural, como se ilustra en la figura adjunta, que detalla las interrelaciones entre las prácticas situada, transformadora y multidimensionalidad en el contexto rural desde la Neurodidáctica. El presente constructo busca explorar los fundamentos teóricos que sustentan la comprensión lectora como práctica situada y transformadora, articulando los enfoques: constructivista, crítico y neurodidáctico, con atención a las particularidades del municipio de Girón, Colombia.

Figura 13. *Comprensión lectora transformadora del contexto rural*



La relevancia de este constructo radica en su capacidad para enfrentar los retos particulares que presenta la educación en zonas rurales. Las limitaciones en cuanto a recursos pedagógicos, la escasa formación docente en metodologías actualizadas y la desconexión entre los contenidos escolares y la experiencia cotidiana del estudiante,

constituyen barreras significativas para el fortalecimiento de las competencias lectoras. No obstante, estos entornos también ofrecen valiosas posibilidades: los conocimientos propios de la comunidad como las historias transmitidas oralmente, las actividades del campo y las costumbres locales, pueden integrarse al aula como herramientas didácticas que potencien el aprendizaje lector. En esta perspectiva, la comprensión lectora se configura como un canal que vincula el saber escolar y la vida cotidiana del estudiante, favoreciendo no solo el desarrollo académico, sino también la afirmación de su identidad y el pensamiento crítico.

Desde esta mirada integral, la comprensión lectora, se fundamenta en tres enfoques complementarios. El constructivismo la concibe como un proceso dinámico de construcción de significados, en el que los estudiantes articulan la nueva información con sus saberes previos y su entorno. La pedagogía crítica aporta una dimensión ética y política al proponer la lectura como una vía para la conciencia social y la transformación. Por su parte, la neuroeducación aporta conocimientos esenciales sobre el funcionamiento cerebral durante el acto de leer, facilitando el diseño de estrategias que fortalecen funciones cognitivas como la atención, la memoria y la motivación. En conjunto, estas perspectivas configuran una visión integral del estudiante rural como un sujeto activo, sensible y profundamente arraigado a su entorno, capaz de incidir en él a través de la lectura.

La lectura, en tanto proceso activo de construcción de significados, implica más que descifrar signos escritos; supone una práctica compleja anclada en el contexto del lector. En espacios donde convergen dinámicas culturales propias, condiciones estructurales desafiantes y saberes comunitarios, esta práctica adquiere particular profundidad. En palabras de Cassany (2006), la comprensión lectora “no es solo entender lo que está escrito, sino construir significados a partir de lo que el texto sugiere, cuestiona o implica” (p. 45). Esta definición exige la activación de procesos como la inferencia, la síntesis, la reflexión crítica y el monitoreo metacognitivo. Cuando un estudiante logra vincular un texto sobre conservación del agua con las prácticas de su comunidad, la lectura se convierte en una experiencia significativa, que fortalece tanto la comprensión como el sentido de pertenencia.

Desde el enfoque constructivista, la comprensión lectora, se entiende como un proceso activo en el que el sujeto construye significados a partir de la interacción entre sus conocimientos previos y la nueva información. Piaget (1978) plantea que el conocimiento se construye activamente mediante la asimilación y acomodación de esquemas mentales, afirmando que “el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción activa del sujeto” (p. 23). Esta afirmación cobra especial sentido cuando los estudiantes interpretan los textos desde sus vivencias cotidianas y saberes locales. Para ello, es necesario que los docentes desplieguen estrategias pedagógicas contextualizadas que, aun con recursos limitados, promuevan la construcción activa del conocimiento mediante relatos orales, materiales accesibles y situaciones significativas.

Este proceso de construcción activa de significados encuentra un complemento indispensable en la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), quien enfatiza el carácter social y mediado del aprendizaje, al afirmar que “lo que el niño puede hacer hoy con ayuda, podrá hacerlo mañana por sí solo” (p. 86). La comprensión lectora se potencia cuando el docente actúa como mediador en la zona de desarrollo próximo, a través de estrategias como la lectura compartida o el diálogo colectivo. Estas prácticas no solo fortalecen las competencias lectoras, sino que también validan los saberes comunitarios, reforzando la identidad cultural de los estudiantes.

La riqueza del contexto rural manifestada en prácticas como la agricultura, la oralidad y las festividades comunitarias, enriquece la comprensión lectora al ofrecer un entorno en el que los textos pueden dialogar directamente con la vida de los estudiantes. Estas conexiones contextuales, según Jolibert (2006), transforman la lectura en “un acto de construcción de sentido” que responde a las experiencias y necesidades de los lectores (p. 112). Actividades como la lectura dialógica o el análisis crítico de problemáticas locales permiten a los estudiantes articular el contenido textual con su cotidianidad, lo que promueve una lectura reflexiva, crítica y situada.

En esta misma línea, la pedagogía crítica introduce una dimensión emancipadora en el proceso lector. Desde esta perspectiva, la comprensión lectora no solo cumple una función académica, sino que también se convierte en un acto de empoderamiento que dota a los estudiantes de herramientas para transformar su realidad. Freire (2000) plantea que “la lectura del mundo precede y se entrelaza con la lectura de la palabra” (p.

32), lo que implica que interpretar un texto es también interpretar la realidad. Giroux (1989) complementa esta visión al abogar por una pedagogía que enseñe a los estudiantes a “leer el mundo críticamente” (p. 142), asignando a los docentes el rol de intelectuales transformadores.

Desde su enfoque, los educadores deben diseñar prácticas dialógicas que promuevan el cuestionamiento y la acción colectiva. Estrategias como los debates, la escritura colaborativa y el análisis crítico de textos vinculados a problemáticas locales favorecen una comprensión profunda y una participación activa, conectando la lectura con procesos de reflexión y transformación social. Así, se superan los enfoques tradicionales centrados en la repetición de contenidos, dando lugar a experiencias formativas que fortalecen la conciencia crítica y el compromiso con el entorno.

Los círculos de lectura, en este sentido, se constituyen como espacios privilegiados para el diálogo y la resignificación del texto desde las vivencias del estudiante. Relatos sobre prácticas culturales permiten reflexionar sobre los impactos de la modernización o la migración, y al mismo tiempo, consolidan la identidad colectiva. La escritura colaborativa de cuentos o manifiestos basados en experiencias cercanas se transforma en una práctica creativa y de resistencia, que otorga voz a quienes han sido históricamente invisibilizados por modelos educativos estandarizados.

De este modo, la comprensión lectora adquiere una dimensión transformadora al abordar problemáticas sociales, como la exclusión territorial o la pérdida de tradiciones. Frente a la desconexión entre escuela y entorno, la lectura crítica anclada en los intereses comunitarios permite recuperar el sentido del aprendizaje. Al leer textos sobre derechos territoriales, los estudiantes pueden investigar su propia situación, organizar foros o dialogar con líderes locales, proyectándose como protagonistas de su desarrollo.

La neurodidáctica, por su parte, fortalece este enfoque al explicar cómo el cerebro procesa la lectura. Dehaene (2009) describe la lectura como un proceso de “reciclaje neuronal”, en el que el cerebro adapta circuitos originalmente destinados a otras funciones, como el reconocimiento visual, para decodificar el lenguaje escrito (p. 56). Esta perspectiva neurocientífica invita a repensar las prácticas pedagógicas desde una lógica integradora y situada. Lejos de verse limitados por la falta de tecnología o materiales didácticos, los contextos rurales permiten la implementación de estrategias

multisensoriales que estimulan diversas redes neuronales. La combinación de estímulos visuales, auditivos y kinestésicos a través del uso de materiales naturales, narrativas orales, canciones tradicionales o la exploración del entorno, activa procesos cognitivos y emocionales que fortalecen la comprensión lectora. Estas soluciones, además de ser accesibles, hacen que el aprendizaje resulte significativo y culturalmente pertinente, alineándose con los principios neurodidácticos de estimulación, motivación y contextualización.

Asimismo, la motivación juega un papel determinante en el aprendizaje lector. Mora (2017) afirma que “el cerebro aprende mejor cuando está motivado y emocionalmente conectado” (p. 36). En contextos, donde los estudiantes pueden sentirse desconectados de los contenidos escolares estandarizados, los textos culturalmente relevantes generan motivación y facilitan el aprendizaje. Los textos culturalmente significativos, al despertar el interés y activar el sistema límbico, refuerzan la comprensión y la memoria. Compartir historias familiares o trabajar con narrativas locales crea un ambiente afectivo que vincula el aprendizaje con la identidad cultural.

La metacognición, entendida como la capacidad para monitorear y regular el propio proceso de lectura (Solé, 2017, p. 32), constituye un eje central de la neurodidáctica. Estrategias como la predicción, las bitácoras de lectura o la reflexión sobre el contenido leído, permiten a los estudiantes identificar dificultades, ajustar sus estrategias y profundizar la comprensión. Estas prácticas, accesibles y contextualizadas empoderan al lector al hacerlo consciente de su proceso de aprendizaje.

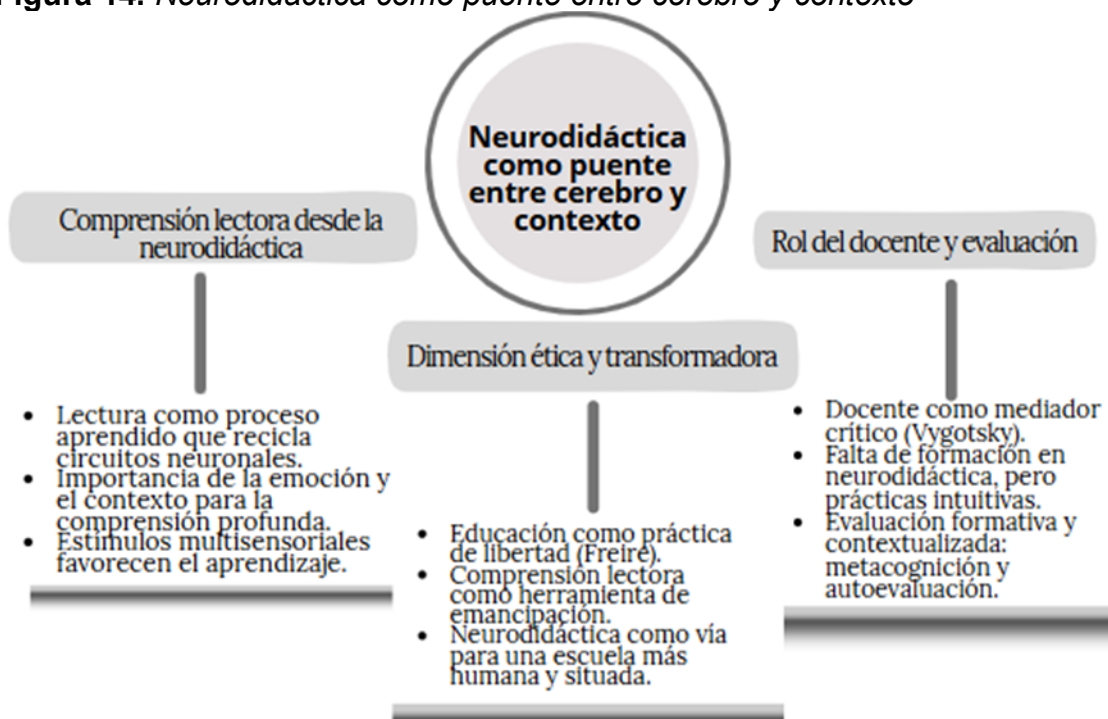
En definitiva, concebir la comprensión lectora como una práctica situada y transformadora implica reconocer su potencial para trascender lo académico y convertirse en herramienta de justicia social. La integración de los enfoques constructivista, crítico y neurodidáctico no solo enriquece la enseñanza, sino que redefine el rol del estudiante como sujeto activo de su aprendizaje y de su realidad. Apostar por esta visión es apostar por una escuela que enfrenta desigualdades con conocimiento, sensibilidad y acción colectiva. Así, se avanza hacia una comprensión lectora profundamente humanizada y contextualizada, sustentada en tres pilares teóricos fundamentales: la construcción activa de significados, el desarrollo de la conciencia

crítica y la optimización de los procesos cognitivos y emocionales en el aprendizaje lector.

Constructo Teórico: Neurodidáctica como puente entre cerebro y contexto

La Neurodidáctica se consolida como un campo interdisciplinario que articula los descubrimientos de la neurociencia, la psicología y la pedagogía para transformar la enseñanza, especialmente en contextos educativos. Este enfoque emergente sostiene que comprender los procesos cerebrales y alinear las prácticas pedagógicas con las particularidades del entorno permite optimizar el aprendizaje. En la enseñanza de la comprensión lectora en zonas rurales, la Neurodidáctica actúa como un puente que conecta las dinámicas neuronales con las necesidades socioculturales, emocionales y materiales de los estudiantes. La figura adjunta ilustra cómo la Neurodidáctica integra dimensiones éticas y transformadoras, destacando su rol como mediador entre el cerebro y el contexto educativo, así como la importancia del docente y la evaluación en este proceso.

Figura 14. *Neurodidáctica como puente entre cerebro y contexto*



Desde esta perspectiva, la Neurodidáctica se define como la aplicación de los hallazgos de la neurociencia al ámbito educativo, con el fin de diseñar estrategias pedagógicas que estimulen los procesos de aprendizaje desde una comprensión integral del funcionamiento cerebral. Este enfoque parte de la premisa de Dehaene (2009) que el cerebro humano es un órgano plástico, es decir, capaz de adaptarse y reorganizar sus conexiones neuronales a partir de la experiencia y la estimulación adecuada. (p. 32). Gracias a esta plasticidad, el aprendizaje no depende exclusivamente de factores innatos, sino que está profundamente condicionado por la calidad de las interacciones, los estímulos del entorno y las metodologías empleadas en el aula. De este modo, enseñar deja de ser un acto solamente técnico para convertirse en una práctica que debe atender tanto a los procesos cognitivos como a los afectivos de los estudiantes. En palabras de Mora (2017), “el cerebro necesita emoción para aprender” (p. 36), lo cual refuerza la idea de que el componente emocional no es accesorio, sino fundamental en cualquier experiencia educativa significativa.

Cuando el contenido enseñado logra establecer un vínculo emocional con el estudiante, se activan mecanismos cerebrales asociados a la atención, la motivación intrínseca y la consolidación de la memoria. Esto resulta especialmente relevante en el desarrollo de habilidades como la comprensión lectora, donde no solo se requiere la decodificación de símbolos escritos, sino también la capacidad de establecer relaciones, generar inferencias y formular interpretaciones profundas. En este proceso, las emociones positivas actúan como catalizadoras del aprendizaje, facilitando que las redes neuronales se consoliden de manera más eficiente (Dehaene, 2019, p. 85). Este dinamismo cerebral, favorecido por experiencias emocionalmente significativas, fortalece la motivación del estudiante y optimiza la retención del conocimiento. En cambio, emociones negativas, como la ansiedad o el aburrimiento, pueden obstaculizar el acceso a la información y bloquear los recursos cognitivos necesarios. Por ello, la Neurodidáctica aboga por entornos educativos que consideren el bienestar emocional como una condición indispensable para el aprendizaje efectivo. Diseñar actividades que despierten la curiosidad, que se articulen con los intereses de los estudiantes y que promuevan un sentido de pertenencia es crucial para generar experiencias lectoras significativas y duraderas.

En el contexto de la comprensión lectora, Dehaene (2009) explica que la lectura es un proceso aprendido que recicla circuitos neuronales preexistentes, originalmente diseñados para funciones como el reconocimiento visual o auditivo. Este reciclaje, tal como lo expone Dehaene (2015) requiere prácticas pedagógicas estructuradas que estimulen áreas cerebrales específicas, como el área occipitotemporal izquierda, responsable de la decodificación fonema-grafema, y el giro fusiforme, asociado con el reconocimiento visual de palabras. En entornos rurales, donde los recursos educativos son escasos, las estrategias neurodidácticas, como el uso de estímulos multisensoriales (visuales, auditivos y kinestésicos), compensan estas limitaciones al activar múltiples redes neuronales, facilitando la comprensión lectora (Paniagua, 2013).

La plasticidad cerebral, entendida como la capacidad del cerebro para adaptarse a nuevos estímulos, constituye el fundamento biológico de la Neurodidáctica (Mora, 2017). Este principio permite diseñar intervenciones pedagógicas adaptadas a las necesidades de los estudiantes rurales, quienes enfrentan desafíos como la falta de materiales, la limitada exposición a la cultura escrita y barreras socioeconómicas. Tal como han expresado los docentes de Girón, el uso de narrativas orales y recursos audiovisuales les permite vincular los textos escolares con las experiencias cotidianas del estudiantado, como las prácticas agrícolas o las celebraciones locales, lo que estimula la memoria de trabajo y fortalece la motivación intrínseca. Dehaene (2020) señala que “el aprendizaje se vuelve más eficaz cuando el estudiante comprende el sentido de lo que aprende” (p. 112), resaltando la importancia de conectar los contenidos educativos con el contexto sociocultural.

Las emociones son un componente crucial en el aprendizaje, particularmente en la comprensión lectora, que exige no solo habilidades cognitivas, sino también un compromiso afectivo con el texto (Cassany, 2006, p. 33). Esta dimensión emocional influye directamente en la manera en que los estudiantes se acercan a los textos, los interpretan y los integran en su propia experiencia. Cuando un lector se siente emocionalmente implicado con lo que lee, su cerebro activa circuitos relacionados con la atención sostenida, la motivación y la memoria, facilitando así un procesamiento más profundo de la información. La Neurodidáctica ha permitido comprender que las emociones positivas, como la curiosidad, el entusiasmo o el disfrute, no solo enriquecen

la experiencia de lectura, sino que también potencian la plasticidad cerebral, es decir, la capacidad del cerebro para reorganizarse y consolidar nuevos aprendizajes de forma más eficaz (Dehaene, 2019, p. 85).

En contraste, Mora (2017) expresa que estados emocionales negativos, como la ansiedad, la frustración o el miedo al error, pueden interferir en el aprendizaje al activar mecanismos de defensa y estrés que inhiben el funcionamiento de regiones clave del cerebro, como el hipocampo y la corteza prefrontal, fundamentales para los procesos de atención y memoria operativa (p. 29). Estas emociones adversas tienden a limitar la disposición del estudiante para explorar, preguntar y vincularse con el texto de forma activa y significativa. En escenarios rurales, esta realidad se intensifica debido a la desmotivación, el aislamiento o la escasa mediación familiar que dificultan el desarrollo de una relación positiva con la lectura.

Ante este panorama, las estrategias neurodidácticas asumen un papel clave al priorizar la creación de entornos afectivos positivos que estimulen el aprendizaje desde el bienestar emocional. La lectura compartida, una práctica frecuente reportada por los docentes del municipio de Girón, se ha revelado como un espacio valioso para promover la colaboración, el diálogo y la expresión emocional. Esta dinámica genera un ambiente seguro en el que los estudiantes no solo interpretan textos, sino también comparten vivencias, emociones y puntos de vista, fortaleciendo su autoestima y su sentido de pertenencia al grupo. Condemarín (2002) subraya que “la lectura compartida no solo mejora la comprensión, sino que también genera un ambiente emocionalmente seguro que fomenta la motivación” (p. 57), lo que reafirma el valor de estas prácticas como herramientas de inclusión y acompañamiento emocional, especialmente en territorios vulnerables.

Las limitaciones estructurales, como la escasez de recursos y el acceso restringido a tecnologías, son una constante en los entornos rurales. La Neurodidáctica propone soluciones creativas mediante estrategias multisensoriales que integran estímulos visuales, auditivos y kinestésicos. Gardner (2006) argumenta que “la enseñanza debe incorporar múltiples vías de acceso al conocimiento” (p. 28), lo que resulta especialmente relevante en contextos con recursos limitados. Los docentes de Girón utilizan canciones, cuentos locales y actividades corporales para enseñar

comprensión lectora, activando diversas áreas cerebrales y enriqueciendo el proceso de aprendizaje. Estas prácticas no solo compensan la falta de materiales, sino que aprovechan la riqueza cultural del entorno rural. Jolibert (2006) destaca que “la lectura debe ser un acto de construcción de sentido, donde los estudiantes conecten los textos con sus experiencias y contextos” (p. 112), transformando el entorno en un recurso pedagógico valioso.

El docente, como mediador del aprendizaje, desempeña un rol esencial en la aplicación de los principios neurodidácticos. Vygotsky (1978) sostiene que “el aprendizaje es un proceso social mediado por herramientas culturales y por la interacción con otros” (p. 76), posicionando al maestro como un facilitador que guía a los estudiantes en su zona de desarrollo próximo. En comunidades rurales, esta mediación implica adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades cognitivas, emocionales y culturales de los estudiantes, utilizando los recursos disponibles de manera creativa. Sin embargo, los docentes de Girón reportan una falta de formación en Neurodidáctica, lo que los lleva a desarrollar prácticas intuitivas basadas en su experiencia y en disciplinas afines, como la neurolingüística. Mora (2020) advierte que “el cambio en las prácticas educativas requiere superar el miedo a lo desconocido y abrazar el conocimiento científico como una herramienta de empoderamiento” (p. 102), subrayando la necesidad de fortalecer el desarrollo profesional docente.

En la articulación entre cerebro y contexto, la Neurodidáctica no solo funciona como un campo emergente que optimiza los aprendizajes, sino como un paradigma que resignifica la función social de la escuela rural. Esta resignificación implica pensar el acto pedagógico no únicamente desde el saber científico, sino desde el saber situado, emocional y relacional. En este sentido, la Neurodidáctica ofrece una lectura de los procesos educativos que no separa al sujeto de su entorno ni a la cognición de la afectividad, sino que los comprende en su integración dinámica y continua. Comprender la enseñanza de la lectura desde esta mirada implica reconocer que cada estudiante rural trae consigo un universo de experiencias, emociones y saberes que configuran su manera de leer, de interpretar y de habitar el mundo.

Este enfoque exige repensar el currículo y las prácticas de aula en clave contextual, abandonando modelos homogéneos y estandarizados que ignoran la

diversidad cognitiva y cultural del estudiantado. Tal como lo plantea Candelier (2010), la educación debe asumir una postura pluralista que considere las diferencias como punto de partida, no como obstáculo. En esta línea, la Neurodidáctica invita a diseñar propuestas didácticas abiertas, flexibles y significativas, donde los aprendizajes estén conectados con las realidades rurales y con las capacidades individuales de cada estudiante. Así, por ejemplo, el trabajo con relatos de la tradición oral campesina, con textos informativos sobre cultivos locales o con la historia de las comunidades rurales, se convierte en una herramienta pedagógica valiosa para enseñar comprensión lectora, al tiempo que se fortalece la autoestima y la identidad cultural del estudiante.

Además, la Neurodidáctica impulsa una visión formativa y continua del desarrollo profesional docente. No basta con que el maestro conozca las bases neurocientíficas del aprendizaje; es necesario que las apropie, las problematice y las contextualice en función de las características de su comunidad educativa. La formación docente, por tanto, no debe limitarse a capacitaciones puntuales, sino constituirse en un proceso reflexivo, dialógico y situado, que promueva el pensamiento crítico y la autonomía profesional. Esto resulta fundamental en contextos rurales, donde los educadores suelen enfrentar condiciones de aislamiento profesional y baja disponibilidad de recursos didácticos. Fortalecer sus competencias en Neurodidáctica es fortalecer su capacidad para tomar decisiones pedagógicas pertinentes, éticas y transformadoras.

En línea con lo anterior, se hace urgente establecer redes de colaboración entre escuelas rurales, instituciones formadoras y centros de investigación, que permitan generar conocimientos pedagógicos desde los territorios. La producción de saberes contextualizados basados en la observación, la sistematización de experiencias y la reflexión compartida, contribuye no solo a enriquecer la práctica docente, sino también a democratizar el conocimiento neuroeducativo. Este giro epistemológico, que pone en diálogo la ciencia con la experiencia situada, rompe con el paradigma vertical del saber experto y valida las voces de los docentes como legítimas productoras de conocimiento.

La evaluación, desde la perspectiva neurodidáctica, debe ser un proceso formativo y contextualizado que fomente la metacognición y la autorregulación. Solé (2017) destaca que “enseñar a comprender implica hacer conscientes a los estudiantes de las estrategias que utilizan y fomentar su uso autónomo” (p. 32). En instituciones

rurales, las evaluaciones estandarizadas suelen ser inadecuadas, ya que ignoran las particularidades culturales y las limitaciones materiales de los estudiantes (Cassany, 2006). Estrategias como los diarios de lectura, las rúbricas contextualizadas y la autoevaluación permiten identificar fortalezas y áreas de mejora, ajustando las intervenciones pedagógicas a las necesidades individuales. Estas prácticas fortalecen la autoeficacia lectora y promueven un aprendizaje más profundo, alineándose con los principios neurodidácticos de retroalimentación constructiva y consolidación del conocimiento (Dehaene, 2020).

La Neurodidáctica, al integrar los principios de la neurociencia con una pedagogía crítica, adopta una dimensión ética que trasciende lo técnico. Freire (1970) sostiene que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o construcción” (p. 47), un principio que resuena con la Neurodidáctica al enfatizar la participación activa y el empoderamiento del estudiante. En contextos rurales, donde las desigualdades estructurales perpetúan la exclusión educativa, este enfoque ético es crucial para transformar la comprensión lectora en una herramienta de emancipación cultural y social. La integración de saberes locales y la valoración de las experiencias de los estudiantes fortalecen la identidad cultural y el sentido de pertenencia, promoviendo una educación equitativa.

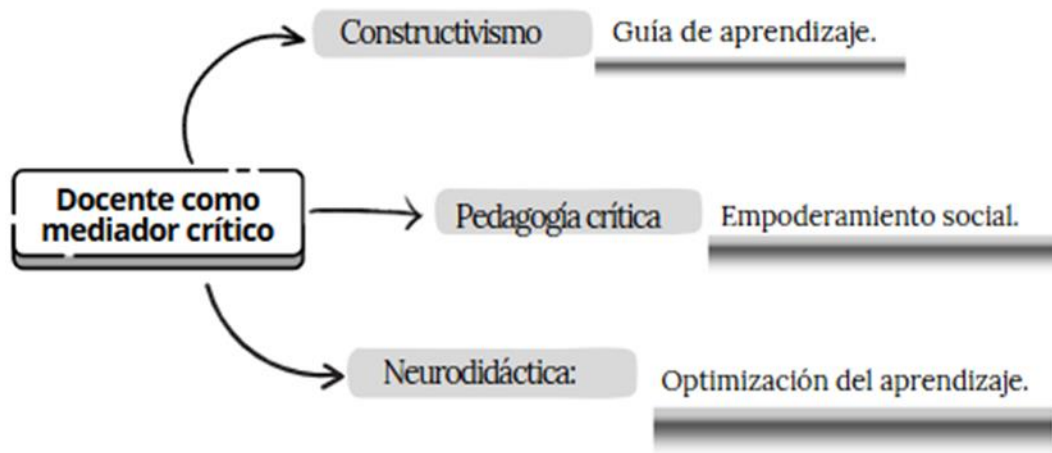
Comprender textos ya no es un fin en sí mismo, sino una puerta de entrada para leer el mundo, para narrarse y transformar la realidad. La Neurodidáctica, al conectar el cerebro con el contexto, permite pensar una escuela rural más justa, más humana y más creativa. En este marco, los estudiantes no son receptores pasivos, sino protagonistas activos de su aprendizaje; los docentes no son meros transmisores de contenidos, sino mediadores sensibles e innovadores. Así, el enfoque aquí desarrollado ofrece un camino posible para enfrentar las brechas educativas en zonas rurales. No se trata solo de incluir tecnología o materiales, sino de comprender cómo aprenden los estudiantes rurales, qué les emociona, qué les da sentido. La Neurodidáctica como puente entre cerebro y contexto se presenta entonces como una invitación a repensar la enseñanza de la comprensión lectora desde una perspectiva interdisciplinaria, crítica y situada, capaz de generar aprendizajes duraderos, significativos y emancipadores.

Constructo Teórico: Rol del docente como mediador crítico en enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales: una perspectiva neurodidáctica

En los contextos rurales colombianos, marcados por desigualdades estructurales, infraestructura precaria y acceso limitado a recursos educativos, la función del educador trasciende la simple transmisión de conocimientos para convertirse en un mediador crítico que transforma la enseñanza de la habilidad lectora en una práctica emancipadora. Este papel implica articular saberes pedagógicos, emocionales, culturales y neurocientíficos para diseñar experiencias lectoras significativas que respondan a las particularidades del entorno.

Es así que la comprensión lectora deja de ser una competencia técnica para convertirse en una práctica situada que conecta los textos con la realidad de los estudiantes. Según Cassany (2006), “leer no es solo entender lo que está escrito, sino construir significados a partir de lo que el texto sugiere, cuestiona o implica” (p. 45). En escenarios donde los estudiantes enfrentan barreras como vocabulario limitado, escasa exposición a textos y condiciones socioeconómicas adversas, el docente debe vincular los contenidos escolares con las experiencias cotidianas. Esta práctica no solo fortalece la comprensión lectora, sino que también reafirma la identidad cultural de los estudiantes, promoviendo una educación inclusiva. Como indica Solé (2017), la comprensión lectora depende del contexto emocional y social que rodea al lector, lo que exige del docente una sensibilidad hacia las trayectorias vitales y culturales de sus estudiantes.

Figura 15. *Docente como mediador crítico*



La figura adjunta ilustra el rol del docente como mediador crítico, integrando los enfoques del constructivismo, la pedagogía crítica y la neurodidáctica, que se alinean con los objetivos de guiar el aprendizaje, promover el empoderamiento social y optimizar los procesos cognitivos de lectura. Desde la perspectiva constructivista, Vygotsky (1978) resalta el papel fundamental del educador como mediador dentro de la zona de desarrollo próximo (ZDP), entendida como el espacio en el que el estudiante, con el apoyo adecuado, puede alcanzar niveles superiores de competencia. Esta mediación se concreta en el aula a través de recursos didácticos como la lectura compartida, el diálogo guiado y las bitácoras reflexivas, las cuales favorecen la comprensión y estimulan el pensamiento crítico.

Estas prácticas promueven la interacción social, un elemento central del constructivismo, que permite a los estudiantes construir significados a partir de sus conocimientos previos y del intercambio con sus compañeros y el docente. La ZDP adquiere especial relevancia en contextos rurales, caracterizados por la diversidad en los ritmos de aprendizaje y los niveles de desarrollo lector de los estudiantes. En palabras de Vygotsky (1978), "lo que el niño puede hacer hoy con ayuda, podrá hacerlo mañana por sí solo" (p. 86), lo que sitúa al profesor como un andamiaje esencial que guía al

estudiante hacia la autonomía lectora, adaptando tanto los textos como las estrategias a las particularidades del entorno.

La pedagogía crítica, desde la perspectiva de Freire (2000), complementa esta visión al concebir al docente como un agente de cambio que enseña a los estudiantes a leer el mundo antes que la palabra. El autor afirma que “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, y la lectura de esta implica la continuidad de la lectura de aquel” (p. 32). El docente crítico emplea la lectura como un vínculo entre el conocimiento escolar y la experiencia cotidiana. Mediante técnicas como los círculos de lectura, el análisis de problemáticas locales y la escritura colectiva, los estudiantes no solo comprenden los textos, sino que también reflexionan sobre su entorno, generando propuestas para la transformación social. Este enfoque refleja el principio freiriano de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear posibilidades para su construcción (Freire, 2000, p. 47). Al conectar los textos con las realidades concretas, el docente promueve una lectura crítica que empodera a los estudiantes y fortalece su papel como sujetos activos en su comunidad. La neurodidáctica refuerza el rol del docente como mediador crítico al ofrecer fundamentos cerebrales que optimizan los procesos de lectura.

Dehaene (2009) sostiene que la lectura requiere una reorganización de circuitos neuronales, proceso asociado a la plasticidad cerebral, que se activa mediante la práctica reiterada, la atención sostenida y la exposición a entornos emocionalmente significativos (p. 56). En la ruralidad, donde persisten limitaciones estructurales como la escasez de recursos y la baja conectividad, los docentes recurren de manera intuitiva a prácticas multisensoriales como la lectura en voz alta, el uso de estímulos visuales y las actividades kinestésicas, que estimulan diferentes canales cognitivos. A ello se suman ejercicios de regulación atencional, como la respiración consciente o la meditación breve, que favorecen la disposición mental necesaria para el aprendizaje. Mora (2013) subraya que “las emociones positivas son esenciales para el aprendizaje duradero, y la motivación surge cuando el contenido se vincula con el interés y la experiencia del estudiante” (p. 145), lo que resalta la necesidad de prácticas pedagógicas emocionalmente significativas.

En este sentido, la creatividad de los docentes rurales transforma la precariedad en oportunidad mediante el aprovechamiento de recursos locales como relatos orales,

tertulias literarias y murales colectivos. Estas experiencias no solo enriquecen el acto lector, sino que refuerzan habilidades como la cooperación, la expresión simbólica y la autorregulación emocional. En el caso particular de Girón, se evidencia una tendencia a evitar lenguajes excesivamente técnicos y a diseñar propuestas pedagógicas accesibles que permitan a los estudiantes visualizar sus avances, lo que incide positivamente en la motivación y en el fortalecimiento de la autoeficacia, elementos clave para la construcción de una comprensión lectora significativa y sostenida.

En este marco, la formación docente en neurodidáctica emerge como una necesidad urgente para potenciar el rol del mediador crítico. Aunque los docentes entrevistados aplican prácticas intuitivas basadas en la experiencia, carecen de herramientas teóricas y metodológicas para sistematizar sus prácticas. Bueno (2014) sostiene que “el docente neurodidacta debe planificar teniendo en cuenta los estados emocionales de los estudiantes, el nivel de activación y la diversidad de estilos cognitivos” (p. 44). En zonas rurales, donde coexisten múltiples ritmos de aprendizaje y trayectorias vitales, esta planificación diferenciada es indispensable. El enfoque de inteligencias múltiples de Gardner (2006) refuerza esta postura, al proponer que los estudiantes procesan la información de manera diversa, requiriendo múltiples vías de acceso al conocimiento. Los maestros rurales integran recursos visuales, narrativas orales y técnicas kinestésicas para responder a esta diversidad, pero una formación especializada en neurodidáctica les permitiría optimizar estas estrategias y evaluar su impacto con mayor precisión.

El rol del educador como mediador crítico conlleva una dimensión ética y política que trasciende la simple transmisión de conocimientos. En escenarios rurales atravesados por la desigualdad, la labor pedagógica exige un posicionamiento consciente frente a las condiciones sociales que configuran la experiencia educativa. En este sentido, quien enseña se convierte en un agente de transformación cuando no solo enseña contenidos, sino que promueve el pensamiento reflexivo y la acción emancipadora. Giroux (1989) sostiene que una de las funciones fundamentales del docente es enseñar a los estudiantes a cuestionar lo dado y a imaginar alternativas posibles, lo cual adquiere particular relevancia en contextos donde las voces de las comunidades han sido históricamente silenciadas.

Valorar la competencia lectora desde esta perspectiva crítica implica mucho más que aplicar pruebas estandarizadas: exige reconocer las particularidades culturales, lingüísticas y cognitivas de los estudiantes. En ambientes rurales, esta tarea demanda sensibilidad para identificar los saberes previos y valorar las formas diversas de expresión. La evaluación, por tanto, no puede entenderse como un acto imparcial o solamente técnico. Cassany (2006) advierte que “evaluar no es un acto neutral, implica una toma de posición” (p. 137), lo que significa que todo proceso evaluativo refleja una concepción determinada del aprendizaje y de los sujetos que aprenden. Esta postura invita a adoptar instrumentos alternativos como portafolios, diarios de lectura o evaluaciones orales, que permiten visibilizar procesos más que resultados y rescatar las voces de los estudiantes en su propio contexto.

Desde una mirada liberadora, evaluar también es un acto de diálogo. Freire (1998), en su defensa de una pedagogía centrada en el sujeto, insiste en que dejar por fuera la dimensión contextual y humana en la evaluación es “mutilar el sentido de la lectura” (p. 105), ya que esta no puede desligarse de la realidad que interpela a quien lee. Por ello, el educador que habita la ruralidad y diseña evaluaciones contextualizadas no solo mide logros académicos, sino que valora las trayectorias y expresiones culturales de sus estudiantes, fomentando en ellos una conciencia crítica de su entorno. De este modo, se refuerza el carácter dialógico y transformador de la enseñanza, empoderando a los estudiantes como sujetos activos y comprometidos con su proceso de aprendizaje.

Desde una perspectiva epistemológica complementaria, el enfoque fenomenológico-hermenéutico de Gadamer (1999) guía esta investigación al permitir comprender el rol docente como una construcción situada que se resignifica en la interacción con los estudiantes, el entorno y la experiencia. La “fusión de horizontes” propuesta por Gadamer se manifiesta cuando el educador conecta los textos con las vivencias rurales, generando significados nuevos sobre lo que implica enseñar a leer en la ruralidad. Los educadores no solo interpretan textos con sus estudiantes, sino también sus realidades, condiciones de vida y posibilidades de transformación. La lectura se convierte en una herramienta de empoderamiento, afirmación identitaria y construcción de comunidad.

De manera articulada, el maestro rural como mediador crítico articula los principios del constructivismo, la pedagogía crítica y la neurodidáctica para transformar la comprensión lectora en una práctica situada, significativa y emancipadora. Desde el constructivismo, guía a los estudiantes en la ZDP, facilitando la construcción activa de significados. Desde la pedagogía crítica, los empodera para leer y transformar su mundo. Desde la neurodidáctica, optimiza el aprendizaje al alinear las prácticas con el funcionamiento cerebral. Técnicas como la lectura dialógica, las bitácoras reflexivas y los murales colectivos, junto con la creatividad para superar limitaciones estructurales, convierten al docente en un agente de cambio. Sin embargo, la falta de formación en neurodidáctica subraya la necesidad de programas de desarrollo profesional que fortalezcan este rol. En última instancia, el maestro rural no solo enseña a leer, sino que fomenta una educación equitativa y humanizadora, posicionando la comprensión lectora como una herramienta de empoderamiento y transformación social.

En palabras de Freire (2000), “leer es un acto de libertad”, y el maestro rural, en su rol de mediador crítico, es quien abre esa puerta en el contexto rural colombiano. En esta compleja trama de prácticas pedagógicas, la comprensión lectora emerge como una actividad profundamente humana, enraizada en procesos emocionales, cognitivos y sociales que el maestro rural está llamado a integrar de manera consciente y crítica. Esta integración no ocurre en el vacío; se produce en condiciones históricas específicas que condicionan tanto el acceso como el sentido de la lectura. En contextos rurales, donde se configuran subjetividades marcadas por el arraigo territorial, la oralidad y la experiencia colectiva, el docente tiene el desafío de traducir la lectura escolar en una herramienta útil para la vida, cargada de significado y anclada en la realidad.

De este modo, la lectura se expande más allá del aula para convertirse en una práctica de comprensión del mundo y de acción transformadora. La mediación crítica que ejerce el docente implica, entonces, no solo seleccionar textos adecuados, sino también acompañar procesos interpretativos en los que los estudiantes puedan proyectar su voz y su mirada sobre los temas abordados. Esto supone concebir el acto de leer como un evento dialógico, donde los textos y los sujetos se afectan mutuamente. Es por ello que técnicas como las tertulias dialógicas, las dramatizaciones y los foros comunitarios resultan altamente significativas en la ruralidad: en ellas se cruzan el lenguaje, el cuerpo,

la emoción y la historia local como vías de construcción de sentido. Así, el maestro no se limita a enseñar habilidades lectoras; se convierte en un facilitador de encuentros intersubjetivos que otorgan sentido a lo leído.

En este proceso, el componente neurodidáctico cobra un valor adicional, ya que permite comprender cómo influyen las condiciones afectivas, atencionales y sensoriales en la apropiación lectora. La comprensión de estos procesos brinda al maestro criterios científicos para diseñar ambientes de aprendizaje ricos en estímulos y adecuados a la neurodiversidad de sus estudiantes. Estudios recientes en neurociencia educativa indican que los estados de estrés crónico, comunes en entornos de pobreza, pueden limitar la función ejecutiva, la memoria de trabajo y la regulación emocional (Sousa, 2016). Por ello, el rol docente en estos contextos exige más que empatía: requiere estrategias intencionadas que promuevan bienestar emocional, relaciones de confianza y vínculos significativos con el conocimiento.

En este sentido, la enseñanza de la lectura deja de ser una técnica neutra para convertirse en una praxis éticamente comprometida. La noción de “praxis”, en el sentido freiriano, implica reflexión y acción transformadora, lo cual reconfigura el papel del maestro como un intelectual orgánico de su comunidad. Su labor no se reduce a aplicar metodologías, sino que implica interpretar la cultura local, traducirla al lenguaje escolar y generar oportunidades de diálogo intercultural. En este sentido, el maestro actúa como un puente entre saberes ancestrales y formas académicas de conocimiento, haciendo de la lectura un territorio común para el encuentro de distintas voces.

De igual manera, la dimensión política del rol docente se expresa en la defensa del derecho a una educación contextualizada, inclusiva y crítica. En Colombia, donde la ruralidad ha sido históricamente excluida de los discursos educativos hegemónicos, la práctica docente en el campo representa un acto de resistencia y dignificación. Valorar la lectura como herramienta emancipadora supone, entonces, subvertir el paradigma de déficit que muchas veces pesa sobre los estudiantes rurales. En lugar de asumirlos como carentes, se les reconoce como portadores de saberes válidos, capaces de interpretar y transformar su realidad.

Es importante señalar que este enfoque no implica idealizar la figura del docente ni desconocer sus múltiples limitaciones. La mediación crítica se ejerce muchas veces

en condiciones precarias, sin acompañamiento institucional, materiales didácticos suficientes ni acceso a formación continua. No obstante, como lo muestran los relatos de los docentes en Girón, la creatividad pedagógica, el compromiso ético y la capacidad de agencia permiten sortear estas dificultades. Este hallazgo refuerza la necesidad de reconocer y visibilizar las prácticas exitosas desarrolladas por los maestros rurales, no como excepción, sino como fundamento para la formulación de políticas educativas pertinentes.

En este marco, el desarrollo profesional docente debe orientarse no solo a la adquisición de conocimientos técnicos, sino a la consolidación de una identidad profesional crítica, reflexiva y contextualizada. Esto implica espacios de formación donde los maestros puedan dialogar sobre sus prácticas, sistematizarlas y reinterpretarlas a la luz de enfoques actualizados como la neurodidáctica. La formación situada, anclada en los contextos reales de enseñanza, permite resignificar las experiencias cotidianas, promover la innovación pedagógica y fortalecer el sentido de comunidad entre docentes rurales.

Por tanto, el rol del docente como mediador crítico en la comprensión lectora no puede desvincularse del tejido cultural, político y afectivo en el que se inscribe la educación rural. La lectura, como acto de sentido, se construye en un entramado donde intervienen la mente, el cuerpo, la comunidad y el territorio. Solo desde una mirada compleja y comprometida con la justicia educativa es posible transformar los desafíos de la ruralidad en oportunidades para una pedagogía verdaderamente liberadora. En última instancia, el maestro rural, desde su rol como mediador crítico, es quien custodia y potencia esa posibilidad, haciendo del acto de leer una forma de resistencia, de esperanza y de transformación social.

CAPITULO VI

REFLEXIONES FINALES

La investigación permite comprender de manera rigurosa y situada los desafíos, posibilidades y resignificaciones que implica la enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales colombianos, específicamente en el municipio de Girón. A través de un enfoque fenomenológico-hermenéutico inspirado en Gadamer, se accedió a las vivencias de los docentes rurales como fuente legítima de conocimiento, y se reconoció que la comprensión lectora en estos escenarios no puede abordarse desde modelos pedagógicos universales o descontextualizados, sino que debe anclarse en las condiciones reales del entorno, los saberes locales y las emociones de los actores educativos. Este estudio confirma que leer en el contexto rural no es solo un acto cognitivo, sino una práctica situada, profundamente afectiva y cargada de sentido social, cultural y político.

Uno de los hallazgos más significativos de la investigación es la constatación de que las prácticas docentes en zonas rurales, a pesar de enfrentar notables limitaciones como la escasez de recursos didácticos, el bajo acceso a tecnologías y la débil infraestructura escolar, logran configurar experiencias pedagógicas innovadoras, creativas y profundamente humanas. En este marco, las estrategias activas e interactivas como la lectura compartida, las bitácoras lectoras, el uso de cuentos locales y recursos audiovisuales surgen como medios efectivos para generar motivación, conectar la lectura con la vida cotidiana del estudiante y fortalecer procesos cognitivos complejos. Los docentes rurales, muchas veces formados desde la experiencia más que desde la teoría, despliegan una praxis pedagógica que conjuga la intuición, la sensibilidad al contexto y una preocupación ética por el bienestar y el desarrollo integral de sus estudiantes.

El estudio también demuestra que las emociones desempeñan un papel fundamental en el proceso de comprensión lectora, especialmente en escenarios rurales donde el vínculo entre maestro y estudiante es más estrecho, y donde el entorno escolar funciona muchas veces como un espacio de contención emocional. La neurodidáctica, más que un enfoque metodológico emergente que articula hallazgos de la neurociencia con las prácticas educativas, ofrece herramientas poderosas para entender cómo las emociones, la atención, la motivación y la memoria influyen en el aprendizaje lector. Las estrategias pedagógicas que activan redes neuronales a través de estímulos multisensoriales, la creación de ambientes afectivos seguros y la implementación de metodologías que reconocen los ritmos cerebrales del aprendizaje resultan especialmente pertinentes para el contexto rural. Esta perspectiva neuroeducativa no se reduce a una moda metodológica, sino que se presenta como una apuesta ética y epistemológica por una educación que respete los procesos internos del sujeto y sus condiciones externas.

Además, la articulación del pensamiento de diferentes autores en el marco interpretativo de la investigación permite sustentar teóricamente un modelo de comprensión lectora que es, al mismo tiempo, cognitivo, social y emancipador. Desde el constructivismo, se reconoce que la comprensión es un proceso activo de construcción de significados, donde los saberes previos y las experiencias personales del lector juegan un rol decisivo. Desde la pedagogía crítica, se reivindica la lectura como un acto político y transformador, capaz de permitir a los estudiantes leer el mundo y tomar conciencia de su realidad para incidir en ella. Desde la neurodidáctica, se aportan fundamentos para diseñar estrategias que respeten la manera en que el cerebro aprende, en particular en condiciones de adversidad. Esta triada teórica permite no solo entender el fenómeno de la comprensión lectora, sino también ofrecer pistas para su transformación pedagógica.

El análisis hermenéutico de las narrativas docentes revela que el desarrollo profesional en neurodidáctica constituye una necesidad urgente. La formación autodidacta de los maestros rurales, aunque valiosa, no basta para afrontar los desafíos estructurales y metodológicos que enfrentan en su práctica cotidiana. Se hace necesario, por tanto, que las políticas educativas promuevan programas de formación docente

continúa que integren los principios neuroeducativos, que fortalezcan el pensamiento crítico y que reconozcan la especificidad del contexto rural como un espacio pedagógico legítimo. De igual forma, se requiere una transformación estructural que dote a las escuelas rurales de los recursos mínimos para desarrollar una propuesta pedagógica pertinente, equitativa y sostenible.

Finalmente, esta investigación tiene un valor transformador porque no se limita a describir una problemática, sino que propone una nueva mirada sobre la enseñanza de la lectura, anclada en el reconocimiento del contexto, la subjetividad del lector y la potencialidad del docente como mediador crítico. Al construir una fundamentación teórica emergente basada en la experiencia de los maestros y en los aportes de la neurodidáctica, se ofrecen herramientas conceptuales y metodológicas que pueden contribuir significativamente a cerrar las brechas educativas entre lo rural y lo urbano, entre lo tradicional y lo emergente, entre lo prescrito y lo vivido. La comprensión lectora, en este enfoque, deja de ser una habilidad instrumental para convertirse en una práctica de sentido, una forma de interpretar el mundo y una vía para transformar la realidad desde la escuela rural. Así, esta tesis no solo ilumina un problema educativo, sino que ofrece caminos para superarlo desde una pedagogía más humana, situada y comprometida con la justicia social.

REFERENCIAS

- Albernia, P. (2021) Modelo teórico interdisciplinar sobre la Concepción ontoepistémicos de la Neuroeducación desde la perspectiva de las inteligencias múltiples en Educación Primaria. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. <https://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/211>
- Banco Mundial. (2018). Educación en las zonas rurales de Colombia: Retos y oportunidades. World Bank Publications.
- Botello, G. (2021) Competencias comunicativas desde la perspectiva de la neurodidáctica en educación básica primaria en Cúcuta Norte de Santander. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. <https://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/232>.
- Cárdenas, J., y Salazar, M. (2022). Desigualdades educativas en contextos rurales: Retos y oportunidades. *Revista de Educación Rural*, 15(2), 85-102.
- Cárdenas, L., y Salazar, P. (2022). La brecha digital en Colombia: Un obstáculo en la comprensión lectora en zonas rurales. Editorial Universidad de Antioquia.
- Casanny, A. (2001). La comprensión lectora: Un enfoque metacognitivo. Editorial Educativa.
- Congreso de Colombia. (1994). Ley 160 de 1994: Ley de Desarrollo Rural.
- Congreso de Colombia. (1994). Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Recuperado de www.mineduacion.gov.co
- Congreso de Colombia. (2011). Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1448 de 2011). Recuperado de www.mineduacion.gov.co
- Constitución Política de Colombia. (1991) Capítulo 2 De los derechos sociales, económicos y culturales. edición Mc Graw-Hill.
- Elder, L y Paul, R. (2002). El arte de formular preguntas esenciales. Estados Unidos. Fundación para el pensamiento crítico.

- Erasmus de Rotterdam. (1516). Elogio de la locura.
- Escobar, L. (2016). Educación y desigualdad: Una mirada a las zonas rurales en Colombia. Bogotá: Ediciones Universitarias.
- Fernández Pérez, L. F. (2023). El uso de las redes sociales como herramienta mediadora para la enseñanza de la lectura en los estudiantes de grado quinto de la I.E. Luis Carlos Galán Sarmiento del municipio de Yopal Casanare-Colombia.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
- Freire, P. (1983). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI.
- Gadamer, H.-G. (1999). Verdad y método (8a ed.). Ediciones Sígueme. Salamanca.
- García, J., Torres, M., y Rodríguez, A. (2020). Educación y desigualdad: Un análisis de la brecha educativa en Colombia. Editorial Universidad Nacional.
- Gómez, P. (2009). Metodología de la Investigación. FEDUPEL. Caracas.
- González, A., y Muñoz, J. (2021). La enseñanza de la lectura en contextos rurales: Un reto para la educación en Colombia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 45-60.
- González, A., y Muñoz, R. (2021). Estrategias didácticas en la enseñanza de las competencias básicas. *Revista de Educación y Pedagogía*, 33(2), 45-63.
- González, R., y Pulido, F. (2018). Cobertura educativa y alfabetización en Colombia: Avances y retos. Ediciones UJTL.
- Goodman, K. (1996). La Lectura, la Escritura y los Textos Escritos. Una Perspectiva Transaccional Sociopsicolingüística en Textos en Contextos N° 2. Los Procesos de Lectura y Escritura. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Grabe, W. (2009). Reading in a second language: Moving from theory to practice. Cambridge University Press.

- Hernández, A y Padrón, J. (1997) Referencias Básicas en la Producción de una tesis doctoral.
- Hernández, R. Fernández, C. Baptista, L. (2003). Metodología de la investigación, Tercera.
- Jiménez Pérez Elena del Pilar. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. [Revista en línea]. Disponible en: <https://revistas.uma.es/index.php/revistaSL/article/view/10943/11141>.
- Jiménez, P. (2014). La competencia lectora en la educación básica: Perspectivas pedagógicas. Madrid: Editorial Santillana.
- Jolibert, C. (2005). La lectura en contexto: Enfoques y estrategias. Ediciones del Umbral.
- Leininger, M. (1985) Qualitatives research methods in nursing. Orlando: Grune & Stratton.
- Mancera, L. R. (2023). Modelo lúdico basado en inteligencias múltiples para el fortalecimiento de la lectura de los estudiantes de educación básica primaria. Cartagena de Indias, Colombia.
- Martínez, M. (2006). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. Editorial Trillas. México.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). Política Nacional de Lectura y Escritura. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en lengua castellana.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Plan Decenal de Educación 2016-2026.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Plan decenal de educación 2016-2026. Recuperado de www.mineduacion.gov.co
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). Evaluaciones SABER y su impacto en las políticas educativas. Documento Técnico MEN.
- Muñoz, D. (2019). Promoción de la lectura en la escuela: Estrategias y programas en Colombia. Editorial Universidad Pedagógica.

- Muñoz, J., y Rojas, M. (2018). Estrategias pedagógicas para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista Colombiana de Educación*, 55(2), 123-140.
- Paniagua María Nela. (2013). Neurodidáctica: una nueva forma de hacer educación. [Revista en línea]. Disponible en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2071-081X2013000100009&script=sci_arttext
- Paniagua, F. (2013). Neurodidáctica: Una nueva perspectiva en la enseñanza de la lectura. *Revista de Ciencias Cognitivas*.
- Pérez, M. (2019). La relación entre la lectura y el aprendizaje matemático en la educación primaria. *Educación y Sociedad*, 41(1), 78-95.
- Piñero, M.L, Rivera, M.E, Esteban, E.R. (2020) *Proceder del Investigador Cualitativo*.
- Platón. (380 a.C.). *La República*.
- Ramírez, G. A. C. (2021). Hacia una práctica pedagógica para la metacompreensión lectora en la educación rural. Institución Educativa Fundación, Departamento del Cesar, Colombia.
- Rodríguez Pimentel Roxana (2023). La neurodidáctica elemento dinamizador para la comprensión lectora en el contexto universitario. Tesis doctoral. Centro Latinoamericano de estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE)
- Rodríguez, S. (2015). La Ley General de Educación de 1994: Un análisis de su impacto en la comprensión lectora. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Salazar Silvana y Ponce Dante. (1999). Hábitos de lectura. (Resumen de libro) [Revista en línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/161/16100203.pdf>
- Salazar, C., y Ponce, L. (1999). La enseñanza de la lectura: Un proceso más allá de la decodificación. Editorial Universidad Central.
- Salazar, J., y Ponce, L. (1999). El acto de leer: Más allá de la decodificación. Editorial Letras.
- Salazar, M., y Ponce, J. (1999). Lectura crítica: Más allá de la decodificación. Santiago: Ediciones Universitarias.

Sánchez-Domínguez, M. G., y Izquierdo, J. (2021). Factores asociados al rendimiento de la comprensión lectora en estudiantes de secundaria.

Santo Tomás de Aquino. (1265). Summa Theologica.

Solé, I. (2017). Estrategias de lectura. Ediciones Graó.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987) Introducción a los métodos cualitativos en la investigación. tradiciones. Madrid. McGrawHill. Trillas.

Torres Díaz, Y. E., y López Regalado, O. (2024). Estrategias de comprensión lectora en estudiantes de secundaria en su lengua materna: Una revisión sistemática. Universidad César Vallejo. Chiclayo, Perú.

Villamizar C. Lilian Katherine (2021) Incidencias del contexto sociocultural en la comprensión lectora de jóvenes provenientes de sectores rurales en básica secundaria. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. <https://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/294>

Vygotsky, L. (1979). Pensamiento y lenguaje.

Yöney, H. (2001) Emotional Intelligence. Marmara Medical Journal, 14, Issue1, 47-52.