



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



**LA EXPERIENCIA LECTORA EN EL AULA RURAL: UNA APROXIMACIÓN
FENOMENOLÓGICA A LAS HABILIDADES LECTORAS EN ESTUDIANTES
RURALES**

Rubio, Julio de 2025



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



**LA EXPERIENCIA LECTORA EN EL AULA RURAL: UNA APROXIMACIÓN
FENOMENOLÓGICA A LAS HABILIDADES LECTORAS EN ESTUDIANTES
RURALES**

Autor(a): Yady Paola Moreno Hernández
Tutor(a): Dra. Ana Yuly Fajardo

Rubio, julio de 2025



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

ACTA

Reunidos el día miércoles, once del mes de junio de dos mil veinticinco, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores: ANA YULY FAJARDO (TUTORA), LEYDYS RODRÍGUEZ, PEDRO GÓMEZ, LEYMAR DEPABLOS Y ARMANDO SANTIAGO, Cédulas de Identidad Números V.-16421144, V.-12228862, V.-9242227, V.-16420722 y V.-3269641, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 619, con fecha del 18 de octubre de 2023, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: "LA EXPERIENCIA LECTORA EN EL AULA RURAL: UNA APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA A LAS HABILIDADES LECTORAS EN ESTUDIANTES RURALES", presentado por la participante, YADY PAOLA MORENO HERNANDEZ, cédula de ciudadanía N° CC.-36067636 / pasaporte N° P.- BE384716, como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Educación**, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.

DRA. ANA YULY FAJARDO
C.I.N° V.- 16421144
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTORA

DRA. LEYDYS RODRÍGUEZ
C.I.N° V.- 12228862
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. PEDRO GÓMEZ
C.I.N° V.- 9242227
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. LEYMAR DEPABLOS
C.I.N° V.- 16420722
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. ARMANDO SANTIAGO
C.I.N° V.- 3269641
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

Al llegar al final de este camino académico, quiero expresar mi más profundo agradecimiento a todas las personas e instituciones que, de una u otra manera, hicieron posible la realización de esta tesis doctoral.

En primer lugar, agradezco a Dios, por darme la fortaleza, la salud y la claridad para perseverar, incluso en los momentos más difíciles.

A mi familia, especialmente a mis padres, por su amor incondicional, su apoyo constante y por enseñarme el valor del esfuerzo y la educación. A mi esposo e hijos, gracias por su paciencia, su compañía y por ser mi mayor fuente de motivación.

A mi tutora de tesis, Ana Yuly Fajardo, por su orientación, rigurosidad académica y confianza en este proyecto. Su acompañamiento fue clave para consolidar este trabajo.

A los estudiantes y docentes rurales que participaron en el estudio, por su generosidad al compartir sus vivencias y por ser inspiración permanente para pensar una educación más justa y transformadora.

A la universidad y al programa de doctorado, por brindarme el espacio académico y los recursos para el desarrollo de esta investigación.

Finalmente, gracias a todos aquellos que, de forma silenciosa pero significativa, aportaron a este logro. Cada palabra de aliento, cada gesto solidario, quedó grabado en mi memoria y corazón.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPITULO I.	11
El problema	11
Planteamiento del problema	11
Objetivos.....	16
Objetivo General	16
Objetivos Específicos	16
Justificación de la investigación.....	17
CAPÍTULO II.	23
MARCO TEÓRICO.....	23
Antecedentes de estudio	23
Antecedentes internacionales	23
Antecedentes nacionales.....	25
Antecedentes regionales.....	26
Fundamentación Epistemológica.....	27
El enfoque psicolingüístico.....	29
El enfoque funcional de la lengua	35
Bases teóricas	36
Educación rural	36
La pedagogía crítica de Paulo Freire para el desarrollo de la lectura en el contexto rural.....	40
Una mirada desde el socio constructivismo de Jerome Bruner.....	43
Teorías de lectura	45

La lectura como proceso comunicativo desde Isabel Solé.....	47
Otros enfoques desde el procesamiento de la información.....	50
Acercamiento a la comprensión lectora	53
Pedagogía del lenguaje de Emilia Ferreiro	58
Las Habilidades Lectoras	60
Una mirada desde el aprendizaje significativo en contextos rurales David Ausubel	64
La progresión temática; perspectivas múltiples.....	65
Texto y contexto	69
La educación popular para las prácticas lectoras en la ruralidad Orlando Fals Borda	74
Fundamentación Legal	76
CAPITULO III	78
MARCO METODOLÓGICO	78
Naturaleza del estudio	78
Paradigma interpretativo.....	78
Método fenomenológico.....	80
Fases del estudio.....	82
Fase I.	82
Fase II.	82
Fase III.	83
Escenario de la investigación	84
Informantes y actores de la investigación	85
Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	86
La entrevista fenomenológica en profundidad.....	86
Interpretación de la información.....	89

Rigor metodológico	91
CAPÍTULO IV	95
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	95
Análisis entrevista a docentes	95
Categoría: Barreras personales y contextuales para la lectura	104
Categoría Concepciones y saberes docentes sobre habilidades lectoras	111
Categoría Prácticas pedagógicas para fomentar la lectura	118
Categoría Contexto rural y del modelo educativo flexible	132
Análisis entrevista a estudiantes.....	139
Categoría Barreras personales y contextuales para la lectura	145
Categoría Sentidos y experiencias asociadas a la lectura	149
CAPITULO V	155
LA TEORIZACIÓN	155
Presentación.....	156
Teorización Barreras estructurales y personales que afectan el desarrollo lector en zonas rurales	158
Teorización Sentidos, intereses y motivaciones de los estudiantes frente a la lectura.	161
Teorización Representaciones docentes y prácticas pedagógicas en torno a la lectura	165
Consideraciones finales.....	169
CAPITULO VI.....	172
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	172
Conclusiones	172
Recomendaciones	174
BIBLIOGRAFIA	175

ANEXOS 188

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. <i>Informantes clave</i>	86
Tabla 2. <i>Proceso de codificación y categorías emergentes entrevista a docentes</i>	98
Tabla 3. <i>Reagrupación de datos y reducción de categorías emergentes</i>	101
Tabla 4 <i>Proceso de codificación y categorías emergentes entrevista estudiantes</i>	142
Tabla 5. <i>Reagrupación categorías Emergentes entrevistas estudiantes</i>	143

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. <i>Nube de palabras entrevista docentes</i>	96
Figura 2. <i>Red de categorías emergentes entrevistas docentes</i>	97
Figura 3. <i>Reagrupación de categorías emergentes entrevistas docentes</i>	103
Figura 4 <i>Nube de palabras entrevista a estudiantes</i>	140
Figura 5. <i>Red de categorías emergentes entrevista a estudiantes</i>	141
Figura 6. <i>Reagrupación final categoría emergentes entrevistas estudiantes</i>	144
Figura 6. <i>Barreras personales y contextuales que inciden en el desarrollo lector</i>	159
Figura 7. <i>Sentidos y mediaciones que favorecen la lectura en estudiantes rurales</i> ...	162
Figura 8. <i>Representaciones y prácticas docentes frente a la lectura</i>	167

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Entrevista a docentes	188
Anexo B. Entrevista a estudiantes	189
Anexo C. Transcripción entrevista a docentes	192
Anexo D. Transcripción entrevista a estudiantes	207

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

**LA EXPERIENCIA LECTORA EN EL AULA RURAL: UNA APROXIMACIÓN
FENOMENOLÓGICA A LAS HABILIDADES LECTORAS EN ESTUDIANTES
RURALES**

Autora: Yady P. Moreno H.
Tutora: Dra. Ana Y. Fajardo
Fecha: julio de 2025

RESUMEN

En los contextos rurales, el desarrollo de habilidades lectoras se enfrenta a múltiples desafíos que impactan directamente el desempeño académico y la participación de los estudiantes. Por esta razón, la presente tesis doctoral tuvo como objetivo generar un acercamiento teórico sobre la incidencia de las habilidades lectoras en los estudiantes rurales de la básica secundaria de la Institución Educativa Primavera, en el municipio de Teruel, Huila. El estudio interpretó los sentidos que los estudiantes atribuyen a la lectura escolar y las condiciones contextuales que inciden en el desarrollo de habilidades lectoras profundas, como la inferencia, la interpretación y el análisis crítico. Desde un enfoque cualitativo, bajo el paradigma interpretativo y el método fenomenológico, se indagó en la vivencia de los participantes, buscando comprender el fenómeno lector en contextos rurales. Participaron tres estudiantes preadolescentes y cuatro docentes con trayectoria en zonas rurales. Se aplicaron entrevistas a profundidad, que permitieron recoger percepciones, prácticas y significados en torno a la lectura. Los hallazgos evidencian barreras personales, familiares e institucionales que dificultan el desarrollo lector, como la escasa participación del entorno familiar, el acceso limitado a materiales adecuados y la implementación de metodologías repetitivas centradas en la decodificación. No obstante, también emergen sentidos positivos asociados al disfrute, la imaginación y la construcción de identidad, especialmente cuando las prácticas pedagógicas logran conectar con los intereses y realidades del estudiantado. Se concluye que la lectura debe ser reconocida como un derecho cultural y una herramienta transformadora que requiere formación docente pertinente, mediaciones contextualizadas y participación familiar.

Descriptor: Experiencia lectora/ habilidades lectoras/zona rural

INTRODUCCIÓN

La educación rural en Colombia ha enfrentado diversos desafíos en su consolidación formativa, tales como la escasa cobertura, la deficiente calidad en algunos de sus procesos administrativos y pedagógicos. Las extensas distancias de traslado a los centros educativos, la práctica de trabajo infantil en la ruralidad y la necesidad de políticas educativas que se ajusten a las particularidades del entorno que permitan cerrar brechas sociales e impulsen la formación integral de los jóvenes rurales. Un informe realizado por la Fundación Empresarios por la Educación entre 2018-2022, indica que más de cinco millones de niños y jóvenes se encuentran fuera del sistema escolar y que cerca del 40% de esta población viven en las zonas rurales de municipios afectados por la violencia y el conflicto armado.

El estudio también alerta sobre la asistencia de escolares, en la básica primaria y básica secundaria en áreas rurales es menor que la de las zonas urbanas y la tasa de deserción escolar en estas zonas es prácticamente el doble. Diversas instituciones nacionales e internacionales también han valorado la importancia del aprendizaje desde el componente lector y escritor. Una de ellas es la UNESCO con su colectivo regional (TERCE) en 2015. Su informe presenta factores asociados que inciden en los procesos de aprendizaje y reflejan estadísticamente las habilidades lectoras en distintos países, además de los contextos sociales asociados al alcance de los logros académicos.

Reconocer las habilidades lectoras como medio viabilizador y de competencias básicas en el componente lector constituyen un primer paso para consolidar los lineamientos que emite el Ministerio de Educación Nacional colombiano hacia la formación integral de niños y jóvenes para una educación de calidad en todos los contextos del territorio nacional. La lectura será un elemento de asociación académica que propicia el conocimiento consolidando el quehacer pedagógico en competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático (MEN 2006).

La lectura puede convertirse en una actividad deseada o indeseable. La mayoría de los estudiantes no ven la lectura como una actividad positiva que va más allá de la decodificación, por el contrario, la postura que adoptan es la de desagrado, disgusto, pereza o desinterés. Una de las grandes tragedias de la educación contemporánea no

es tanto que muchos estudiantes abandonen la escuela sin saber leer ni escribir, sino que otros se gradúan con antipatía hacia la lectura, a pesar de las habilidades que puedan tener, dicho de otro modo, las habilidades por si solas no producen lectores.

Sumara (2019) retoma y amplía los planteamientos de Rosenblatt al señalar que la lectura literaria debe propiciar experiencias estéticas que trasciendan la simple decodificación de información. En consonancia con la postura de Rosenblatt (1978) sobre las actitudes eferente y estética del lector, este autor afirma que “leer literatura permite a los lectores habitar múltiples subjetividades, experimentar el mundo de otra manera y desarrollar comprensión a través del compromiso estético” (p. 54). Este enfoque reivindica la lectura como un proceso interpretativo profundo, donde el lector construye significados a partir de su interacción emocional, cognitiva y simbólica con el texto. En contextos escolares —especialmente rurales— esto implica la necesidad de promover mediaciones lectoras que valoren la sensibilidad, la imaginación y la experiencia personal como componentes fundamentales del acto de leer.

Este postulado planea dos miradas desde la posición del lector, una que se enfoca en extraer información o conocimiento específico y fragmentado, es decir la búsqueda de datos concretos e ideas centrales que buscan un fin práctico y funcional. En contraste con una actitud estética, donde la atención se centra en las sensaciones, la emocionalidad, la belleza y el placer.

Entender los comportamientos que los escolares tienen por la lectura determinan las habilidades que pueden tener e interpretar de mejor manera las conexiones lingüísticas o experiencias hacia el objeto de estudio. La lectura es una habilidad funcional, y la falta de habilidad para leer podría conducir a la falta de deseo de leer. La poca motivación o la falta de interés hacia el proceso lector es una problemática de muchas aulas de clase y con lo que luchan los docentes. Al carecer de confianza la progresión en las habilidades lectoras se ven limitadas y afectan su proceso escolar.

La lectura comienza como un acto solitario entre el lector y el texto y luego se convierte en una oportunidad para interactuar con un grupo, participar en discusiones, intercambiar historias favoritas o discutir sobre temas. Por lo tanto, para mantener motivados a estos estudiantes, debemos ofrecerles, en primer lugar, la oportunidad de

conectarse personalmente con la historia y, en segundo lugar, la oportunidad de conectarse con otros.

Sobre esta base, se plantea el objetivo de generar un acercamiento teórico en la comprensión de las experiencias vividas por los estudiantes de la básica secundaria de la institución educativa rural La Primavera en el municipio de Teruel Huila, con el fin de interpretar las condiciones contextuales que inciden en el desarrollo de las habilidades lectoras. Estudio que generó un aporte significativo hacia el reconocimiento de las habilidades lectoras como formas que impulsan la comprensión lectora. Por ello, se hace necesario ahondar en los planteamientos teóricos y trabajo pedagógico en el contexto rural que faciliten un nuevo acercamiento epistémico sobre las bases que sustentan estas habilidades lingüísticas.

En este sentido la problemática del trabajo doctoral tuvo sus bases en los procesos de comprensión lectora enmarcados en las habilidades lectoras, aspectos que desde el área de Lengua Castellana se fortalecen y son fundamentales en los procesos cognitivos de todos los escolares. Con base en la experiencia como docente de aula, la investigadora evidencia dificultades en los procesos lectores en el contexto rural y sobre las habilidades lectoras de esta población.

Se considera pertinente despejar algunas hipótesis y develar los puntos clave en los que más se falla, al momento de efectuar el proceso de lectura. El estudio se fundamentó en dos unidades de análisis, por un lado, un diagnóstico como medio que permite identificar los factores o habilidades lectoras que poseen los estudiantes teniendo en cuenta el contexto sociocultural de los jóvenes rurales y por otro, la perspectiva docente, basada en la experiencia pedagógica en estos contextos.

El referente teórico que fundamenta este estudio está basado en los postulados de Daniel Cassany (2006) sobre el componente lingüístico; desde la dinámica de las micro habilidades lectoras como niveles que operan en la lectura y los postulados de Isabel Solé con el enfoque comunicativo, el socio constructivismo de Jerome Bruner, La teoría del aprendizaje significativo. Estas premisas permiten dar fundamento a las funciones cognitivas en los procesos de comunicación y lectura que se pretende abordar. Este estudio se divide en cinco capítulos que distribuyen el contenido de manera organizada. En el capítulo I se consolida el planteamiento del problema desde un marco

sociocultural con argumentos que resaltan su importancia y se establecen los objetivos que se desean alcanzar.

En el capítulo II se encuentran los estudios previos en orden internacional, nacional y regional que establecen relación con el objeto de estudio, los postulados teóricos integrando la fundamentación epistemológica del enfoque psicolingüístico y funcional de la lengua, las teorías sobre lectura, la comprensión lectora, las destrezas lingüísticas, el contexto rural y los fundamentos legales. Este apartado recoge los puntos de vista de diversos autores conocidos por sus contribuciones en estos postulados.

En el capítulo III se encuentra el enfoque metodológico que orientan el proceso de investigación. El estudio sigue una línea investigativa desde una metodología de enfoque cualitativo, de paradigma interpretativo y método fenomenológico. La descripción de este apartado también incluye las etapas y fases del estudio, el escenario de la investigación, los informantes clave, las técnicas e instrumentos de recolección de información y la validez y fiabilidad del estudio.

El capítulo IV esboza los resultados de un proceso de disquisición de la información, para ello se establecen unidades de análisis descriptivo considerando la naturaleza de la investigación a fin de comprender y analizar los elementos que giran en torno al objeto de estudio y los objetivos planteados.

En el capítulo V se establece la teorización o aproximación teórica resultado de la interpretación de la información y los hallazgos del capítulo anterior, derivadas de la teoría crítica y la psicolingüística dentro del contexto rural.

Finalmente, el estudio plantea unas conclusiones generalizadas que aborda la investigación desde la identificación y el impacto de los resultados en la realidad escolar y las acciones que se pueden promover en el ámbito educativo en el marco de la importancia de la lectura, las habilidades lectoras, la comprensión de los textos y las particularidades de los proyectos educativos o propuestas pedagógicas el contexto de los estudiantes rurales.

CAPITULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del problema

El tema de la lectura ha sido investigado ampliamente por la importancia que imprime en el proceso de aprendizaje de los niños y jóvenes, al igual que por las implicaciones que posee el ejercicio en las prácticas de aula, desde la mirada de las destrezas lectoras como; adquirir y mantener un ritmo de lectura. La eficacia lectora es fundamental en el desarrollo de habilidades que integren la comprensión de la información desde cualquier faceta; la escolar, la especializada, la universitaria, la recreativa, entre otras.

En un mundo globalizado, los cambios en la educación también tocan al sector rural. La importancia de fortalecer las habilidades lectoras en esta población se integra a la necesidad de comprender el mundo que les rodea, no solo desde el lenguaje académico sino también el cultural y el económico. La lectura y el desarrollo de habilidades lectoras permitirá a los jóvenes rurales participar de contextos políticos regionales o municipales, analizar y precisar los intereses comunitarios, los académicos y sociales que les permitan una mejor calidad de vida accediendo a espacios universitarios.

En consonancia con estos desafíos, la UNESCO (2020), a través del Marco Global de Competencia para la Lectura, establece que la comprensión lectora es una competencia clave para el aprendizaje a lo largo de la vida, alineada con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) de la Agenda 2030, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Desde esta perspectiva, se reconoce que los estudiantes deben desarrollar la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar sus metas, desarrollar su conocimiento y participar activamente en la sociedad. La lectura, por tanto, no solo se concibe como una habilidad técnica, sino como una herramienta transformadora para la participación ciudadana y el empoderamiento personal y colectivo.

Además, la UNESCO (2020) subraya que los desafíos de la comprensión lectora no solo se relacionan con la decodificación de textos, sino también con el contexto social,

cultural y lingüístico en el que se desarrollan los aprendizajes. En este sentido, los entornos rurales enfrentan retos particulares, como la escasez de materiales adecuados, la falta de apoyo institucional y las brechas socioeconómicas que afectan directamente el rendimiento lector. Por ello, fortalecer la competencia lectora en estos contextos es fundamental para cerrar las desigualdades educativas y construir sociedades más equitativas, tal como lo plantea el Marco Global como parte de su compromiso con la justicia social y la calidad educativa.

Cabe resaltar que, vivir en la ruralidad conlleva a tener una forma de ver el mundo particular, enmarcadas en aspectos económicos, políticos y sociales, por ello, quienes se establecen en lo rural, comparten modelos que unifican las relaciones con el entorno natural y las formas de vida agrícola o de especies menores que se convierte en el eje de la economía. Los aspectos mencionados anteriormente son fundamentales al momento de iniciar una reflexión en torno a lo que sucede en la educación rural. La constante brecha que existe entre la educación rural y la urbana centradas en el desarrollo de habilidades y destrezas lectoras, la profesionalización docente y la implicación de estas en el proceso escolar.

El fortalecimiento de las habilidades lectoras fomenta las transformaciones sociales y crean oportunidades en el sector educativo especializado, aspectos que enriquecen a la población rural. Es imprescindible aprovechar el potencial que tiene el campo en el desarrollo las habilidades cognitivas que fortalecen la lectura y por ende el proceso de apropiación de las micro habilidades integrándolas a una sociedad más contemporánea.

El documento orientado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, en adelante ICFES, dentro del marco del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) en 2015, para el contexto colombiano, proporcionan una visión general del desempeño de los estudiantes en la zona rural en cuanto a la competencia lectora. Sin embargo, es importante destacar que los resultados pueden variar entre diferentes regiones del país y entre los diferentes grupos socioeconómicos.

El análisis de este documento permite identificar algunas competencias básicas en cuanto a las habilidades lectoras de los jóvenes rurales; por ejemplo, un buen manejo de las habilidades básicas de decodificación y reconocimiento de palabras. Además, los

escolares muestran un entendimiento sustancial de textos sencillos y una capacidad elemental para extraer información explícita.

A pesar de que, las fortalezas han sido identificadas, existen áreas en las que Colombia necesita mejorar en términos de competencia lectora según los resultados del TERCE. Una de las principales áreas de desafío es la comprensión lectora en un nivel más profundo. Los estudiantes rurales tienden a tener dificultades para realizar inferencias, analizar el contenido de manera crítica y comprender textos más complejos. También se ha señalado una necesidad de mejorar la habilidad de los estudiantes para sintetizar información y desarrollar una argumentación coherente.

La lectura, entendida como una herramienta fundamental para el desarrollo individual y colectivo, ha sido reconocida por organismos internacionales como la UNESCO como un derecho humano y un pilar esencial de la educación a lo largo de la vida. En este sentido, la UNESCO (2025) define la alfabetización como un proceso de aprendizaje permanente que va más allá de las competencias básicas, integrando múltiples dimensiones; incluida la digital, mediática y ciudadana y subrayando su carácter transformador para comprender el mundo y ejercer derechos de manera crítica. Así, la lectura se configura no solo como un mecanismo técnico para decodificar información, sino como una práctica social, cultural y política que fortalece la autonomía, la equidad y la participación democrática.

Este planteamiento evoca las condiciones básicas educativas, al igual que la importancia de la lectura en la construcción social desde lo participativo como un derrotero en el desarrollo de la educación. Es por ello por lo que el presente estudio se estructuró desde las experiencias lectoras y las condiciones culturales o de contexto en que inciden el desarrollo y apropiación de las habilidades lectoras de la zona rural. Partiendo de lo anterior, es importante considerar el análisis y la reflexión pedagógica sobre la forma de apropiación de las destrezas lectoras en las aulas rurales que permiten la adquisición de conocimientos desde los diversos tipos de textos. Este tipo de reflexión conlleva a la necesidad de implementar proyectos investigativos que favorezcan al mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje en el área de lenguaje, ya que sobre estas destrezas lectoras están enfocadas las pruebas estandarizadas o comparativas en diferentes niveles.

En el caso específico de Colombia, los resultados de la evaluación PISA 2018 reflejaron desafíos significativos en las habilidades de lectura de los estudiantes. Los puntajes obtenidos por los estudiantes colombianos en las pruebas de lectura estuvieron por debajo del promedio global, lo que indica dificultades en comprender y analizar textos escritos. Estos resultados resaltaron la necesidad de abordar las deficiencias en las habilidades lectoras de los estudiantes colombianos, así como de implementar estrategias efectivas para mejorar el rendimiento en lectura a nivel nacional. Además, los hallazgos de la evaluación PISA proporcionaron información valiosa para identificar áreas específicas que requieren atención, lo que puede orientar el desarrollo e implementación de políticas educativas dirigidas a fortalecer las habilidades de lectura en Colombia.

Es importante tener en cuenta que, si bien los resultados de la evaluación PISA ofrecen una visión general del desempeño en lectura, también es fundamental considerar otros factores contextuales y sistémicos que pueden influir en las habilidades lectoras de los estudiantes colombianos. Estos factores pueden incluir la falta de acceso a recursos educativos, la calidad de la enseñanza, las políticas educativas nacionales, entre otros.

Cassany (2006) explora el uso de géneros textuales, la comprensión lectora, la escritura académica y las habilidades necesarias para desenvolverse eficazmente en la escritura en diferentes contextos, así como también las prácticas de la comprensión desde el término literacidad. Para el autor las habilidades lectoras van de la mano con las representaciones sociales, los valores y el contexto discursivo de las comunidades.

Ante este panorama educativo altamente vulnerable en lo que respecta a los procesos de lectura, habilidades y la comprensión lectora, relacionadas directamente con la calidad educativa colombiana, se evidencian que existen deficiencias que desfavorecen el alcance de los logros académicos en los escolares. En el contexto de las zonas rurales estas dificultades de lectura conllevan a plantear problemas en el aprendizaje de temas curriculares, rendimiento académico y todas las actividades que se relacionen directamente con la lectura en distintas áreas del conocimiento.

En términos generales la problemática de la apropiación adecuada de herramientas que lleven a los estudiantes a leer y comprender los textos, tienen como consecuencias la afectación en su futuro académico o profesional que mejoren su actual

condición de vida en la zona rural. De igual manera la segmentación o discriminación social por su falta de dominio lector que provoca la baja autoestima. Además, el fortalecimiento de las habilidades de comprensión lectora constituye una herramienta fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, permitiendo al lector evaluar con criterio los mensajes recibidos y protegerse de discursos falaces o manipuladores.

Las dificultades en el fortalecimiento de las habilidades lectoras se manifiestan de múltiples formas; entre ellas, la exposición constante a distractores como la televisión, el internet y las redes sociales o los juegos en línea, los cuales fomentan hábitos que dificultan la concentración, el análisis profundo y la comprensión de textos completos. Los jóvenes están en la era del facilismo, a recurrir a aplicaciones en sus teléfonos que les resuelvan con prontitud sus deberes escolares, esto dificulta los procesos de comprensión profunda del contenido que leen. Otro factor puede ser el entorno familiar, ya que desde este núcleo poco se fomenta el hábito lector. En los contextos rurales este ideal es muy difícil por las situaciones de violencia, situación económica, accesibilidad a bibliotecas o dispersión de las comunidades.

Dificultades como interrupciones de unidades lingüísticas completas, falta de apropiación de léxico, fortalecimiento de la competencia semántica, deficiencia en la identificación de información contenida en los diferentes niveles del texto son algunos factores problemáticos que enmarcan el contexto concreto en el que se centra este estudio. Ambos agentes; lector rural y el texto convergen en este ámbito particular que fundamentan la interacción para relacionar directamente la realidad y lo esperado en el contexto de la investigación.

Las particularidades culturales y sociales traen consigo cambios en los procesos educativos e intelectuales de los jóvenes actuales. Cassany (2006) señala de manera acertada que la lectura cambia al ritmo que evolucionan las comunidades; este postulado, entre otros interrogantes que se plantea al inicio de su obra sobre la transformación de los hábitos lectores permite determinar las necesidades en los procesos de lectura y escritura que poseen los escolares y jóvenes de Colombia, especialmente por las características particulares del contexto rural.

Para comprender un conocimiento profundo y situado sobre cómo los estudiantes rurales experimentan la lectura en sus contextos escolares desde la mirada de la

educación rural es necesario reflexionar y plantear algunos interrogantes: ¿Cuáles son las barreras que inciden en el desarrollo de las habilidades lectoras de mayor profundidad en contextos rurales? ¿Qué sentido atribuyen al proceso de lectura los estudiantes y docentes de la zona rural? ¿Cómo inciden las prácticas pedagógicas en el desarrollo de las habilidades lectoras en los estudiantes rurales? Estos cuestionamientos permiten a la investigadora establecer un camino y una forma de conectarse con el tema de investigación.

El desarrollo de habilidades y destrezas lectoras en el aula son el propósito fundamental del docente, este es un proceso que se puede establecer desde temprana edad mediante el aprovechamiento de los entornos escolares sustentado en procesos propios de cada Institución educativa, que postula diálogos de saberes y el reconocimiento de formas de pensar. Fortalecer y acercar los procesos lectores deberá ser necesario para consolidar jóvenes críticos y transformadores de su realidad. Las habilidades lectoras deben partir de interacciones de aprendizaje en el contexto situacional o sociocultural, sin ello el propósito de la lectura decaerá en las nuevas generaciones, decrecerá también los niveles de comprensión y las estructuras semánticas de las competencias comunicativas básicas.

La relevancia de potenciar las habilidades lectoras con propósitos académicos y abordadas en diferentes áreas del conocimiento estimulan capacidades de comprender y manejar la información de los diferentes medios. Estas bases permitirán aumentar los niveles de complejidad y exigencia del pensamiento consolidando la sensibilidad lingüística, la calidad de la lectura y la comprensión.

Objetivos

Objetivo General

Generar un acercamiento teórico sobre la experiencia lectora en el aula rural en los estudiantes de la básica secundaria de la Institución Educativa La Primavera en el municipio de Teruel Huila.

Objetivos Específicos

1. Identificar las barreras que inciden en el desarrollo de habilidades lectoras de mayor profundidad en el contexto rural.

2. Analizar los sentidos que los estudiantes rurales atribuyen a la lectura, considerando sus contextos socioculturales y comunitarios.
3. Comprender cómo los docentes de zonas rurales interpretan sus prácticas de lectura y de qué manera estas influyen en la formación lectora de sus estudiantes.

Justificación de la investigación

La lectura constituye uno de los pilares fundamentales del desarrollo humano, social y cultural. En su función educativa, es un derecho habilitante, es decir, un medio esencial para ejercer otros derechos: la participación ciudadana, la inclusión, la autonomía personal y la igualdad de oportunidades. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), “la alfabetización no se limita a la capacidad de leer y escribir, sino que implica una competencia continua para comprender, utilizar, reflexionar y participar activamente en la sociedad”. (UNESCO, 2017, p. 8).

Desde esta perspectiva, la lectura es entendida como un proceso multidimensional que va más allá del dominio técnico de los códigos lingüísticos; se trata de una habilidad compleja, situada culturalmente, y vinculada a los desafíos sociales, económicos y políticos de los territorios. En este sentido, la UNESCO insiste en que las políticas de lectura deben ser sostenidas, contextualizadas y equitativas, especialmente en áreas vulnerables y rurales, donde las brechas son históricamente más profundas.

En Colombia, a pesar de avances significativos en cobertura educativa, los indicadores relacionados con el acceso y calidad de la lectura muestran desigualdades persistentes. De acuerdo con el DANE (2023), la tasa de analfabetismo nacional se ubicó en 5%, pero con una preocupante concentración en zonas rurales, donde esta cifra asciende a más del 11%, frente al 3,6% en áreas urbanas. Esto significa que más de un millón de personas mayores de 15 años en el país aún no poseen competencias básicas de lectura y escritura, y la mayoría de ellas habitan en contextos rurales, indígenas o de alta marginalidad.

Tales cifras evidencian un fenómeno estructural que va más allá de la falta de escolaridad: se trata de una exclusión sistemática del acceso al conocimiento, que limita

la participación democrática y perpetúa la pobreza intergeneracional. Como señala la UNESCO (2022), “la alfabetización funcional es un derecho clave para el desarrollo sostenible, y su ausencia representa una de las formas más persistentes de exclusión social” (pág.7)

En este contexto, el proceso lector no puede reducirse a evaluaciones estandarizadas o a enfoques exclusivamente técnicos. Debe ser abordado desde una comprensión crítica, social y situada, especialmente en poblaciones rurales como las del Huila, donde factores como la baja escolaridad familiar, el acceso limitado a libros y tecnología, y las prácticas pedagógicas descontextualizadas dificultan la apropiación significativa de la lectura.

Por ello, resulta urgente revisar las prácticas pedagógicas de lectura bajo una mirada crítica y transformadora, en coherencia con las orientaciones de organismos internacionales como la UNESCO, que promueven una alfabetización inclusiva, crítica y centrada en la vida cotidiana del lector. En palabras de Freire (1970), leer no es repetir palabras, sino "leer el mundo"; una tarea que solo es posible si se reconocen las condiciones reales en las que viven y aprenden quienes leen.

En el marco de esta investigación, se parte entonces del principio de que la lectura es un derecho cultural y una práctica social, cuyo ejercicio pleno requiere ser comprendido desde las experiencias concretas de los actores sociales en sus territorios. Esto implica valorar el proceso lector en estudiantes rurales no solo como una competencia académica, sino como una herramienta de agencia, identidad y transformación personal y colectiva.

Las habilidades de lectura y comprensión son fundamentales en la sociedad actual, en todos los ámbitos y niveles, ya que proporcionan herramientas que abren posibilidades laborales, de aprendizaje, de desarrollo personal y financiero. Dejarlas de lado imposibilitan el desarrollo profesional o laboral, especialmente en jóvenes de contexto rural. El fortalecimiento de competencias en la lectura y la comprensión para que puedan consolidarse dentro de su proceso de aprendizaje y el afianzamiento de competencias básicas constituyen uno de los pilares de los procesos educativos.

La problemática de las habilidades lectoras en el ámbito rural colombiano reviste una complejidad inherente a las condiciones socioculturales y educativas de estos

territorios. A pesar de los esfuerzos nacionales por universalizar la educación y reducir el analfabetismo, las brechas en la calidad educativa y el acceso a recursos persisten, impactando directamente en el desarrollo de competencias fundamentales como la lectura. Los estudiantes rurales, en particular aquellos de la básica secundaria, se encuentran en una etapa crucial para la consolidación de su identidad lectora y para la proyección de sus trayectorias educativas y laborales. Una formación lectora deficiente no solo limita su desempeño académico inmediato, sino que restringe sus oportunidades futuras de acceso a la información, participación ciudadana y desarrollo personal, perpetuando ciclos de exclusión.

La transformación de las prácticas de aula y la reflexión pedagógica de los docentes, buscan contribuir a dar soluciones a las dificultades latentes de los estudiantes. La generación de políticas educativas que no han mostrado los resultados esperados, son algunos factores que aportan un juicio valorativo al contexto rural. Este reto, impone a los docentes estar en una constante búsqueda de estrategias de apoyo y una continua formación académica autónoma.

El ICFES (2009) entidad reconocida y avalada para el diseño y aplicación de las pruebas estandarizadas del país, quienes evalúan el área de Lenguaje con base en la definición de competencia en dos aspectos; lectora y escritora. Éstas se orientan hacia: "...Entender, utilizar, reflexionar y compenetrarse con textos escritos para así lograr objetivos, desarrollar el conocimiento, el potencial y participar en la sociedad. (pág. 37)". Atendiendo a este objetivo la entidad mencionada establece criterios de medición iguales para todos los niveles escolares independiente de sus condiciones socioeconómicas, culturales o de contexto. De igual manera, refuerza lo expresado a lo largo del documento y es la importancia y la identificación de la funcionalidad de los textos escritos como aspecto integrador de la comprensión lectora.

Al enfrentarse a la secundaria, los jóvenes rurales enfrentan una difícil situación ya que necesitan comprender textos de diversas asignaturas y con lenguaje específico. Este nivel requiere de destrezas y habilidades que son adquiridas paulatinamente a través de su recorrido escolar, entre las que podemos mencionar; relacionar significados en el texto, leer entre líneas, predecir, deducir, identificar los puntos de vista, reconocer las ideas principales, entre otros. Es preciso brindar a los estudiantes rurales

herramientas útiles para acceder de manera eficaz a la formalización del conocimiento, ir más allá del reconocimiento de un código escrito. El proceso de lectura está integrado por dos componentes; las habilidades lectoras y la comprensión de textos. El fortalecimiento de los procesos metacognitivos favorecen los aprendizajes dentro y fuera del aula, en estos componentes.

Las habilidades lectoras constituyen un indicador que integran procesos metacognitivos como; la decodificación, la fluidez, la semántica, coherencia y la conciencia fonológica que son aspectos claves de la lectura y la comprensión. En las pruebas estandarizadas la competencia lectora requiere del estudiante ciertas habilidades al momento de leer los textos que la prueba plantea. De esta forma, la valoración depende del reconocimiento de las características, la estructura y de la noción expresada en el texto literario o no literario que se plantea desde diferentes tipologías textuales, que puede afrontar un estudiante rural en su contexto particular.

Por otro lado, cabe destacar que, mientras el campo colombiano se consolida como un pilar crucial del desarrollo económico del país, la brecha entre el sector urbano y el rural continúa creciendo cada año en términos sociales, económicos, políticos y educativos. En la historia de Colombia con el surgimiento los diferentes movimientos armados, las zonas rurales ha sufrido directamente las consecuencias de estos hechos, situación que afecta considerablemente el desarrollo del sistema educativo. Este análisis permite establecer que las realidades del proceso escolar, los avances académicos y las condiciones de desigualdad en cuanto al trabajo pedagógico constituyen un obstáculo en la consolidación de los objetivos propuestos en la educación rural.

La Institución Educativa La Primavera, ubicada en el municipio de Teruel, Huila, no escapa a esta realidad. Comprender cómo se viven y se desarrollan las habilidades lectoras en este contexto específico se vuelve crucial para identificar las particularidades de sus desafíos y las fortalezas endógenas que puedan existir. Más allá de las cifras de rendimiento o las tasas de analfabetismo funcional, que ya revelan una problemática nacional y regional, esta investigación busca profundizar en la experiencia subjetiva de los estudiantes, sus docentes y la comunidad.

Con base en lo anterior se puede destacar que el presente estudio basa su relevancia en que la lectura se ha convertido en un instrumento fundamental inmerso en

una sociedad globalizada, de este modo es necesario analizar los factores que influyen en el desarrollo escolar. Establecer también, la relación estrecha que existe en los procesos dinámicos de la comprensión y las habilidades lectoras, de igual manera, fortalecen los conocimientos que el estudio puede generar a través de la interacción con el lenguaje escrito. Estos fundamentos exploran cambios en la medida en que el lector madura sus habilidades cognitivas para establecer relaciones complejas y operativas con los textos que lee.

Es indispensable entonces motivar y estimular en el estudiante las razones poderosas para leer como un acto y proceso innato, que le resulte significativo y vital. Las habilidades en la lectura e interpretación permiten al ser humano el aprovechamiento de sus funciones intelectuales fortaleciendo el pensamiento crítico, la capacidad de comparar una variedad de textos sobre un tema determinado; estas prácticas de lectura serán verdaderamente productivas durante toda la vida.

A raíz de estas reflexiones se propone un estudio desde el núcleo de la filosofía, la fenomenología y el ámbito escolar. El estudio se inscribe en un campo de investigación en educación que busca comprender las dinámicas educativas en contextos rurales y la construcción de saberes desde las realidades locales. La elección del municipio de Teruel, Huila, y específicamente la Institución Educativa La Primavera, garantiza la pertinencia geográfica y la factibilidad del estudio en el contexto colombiano actual.

La elección del enfoque fenomenológico para esta investigación no es fortuita. Este método permite trascender la mera descripción de fenómenos para adentrarse en la comprensión de las esencias y los significados de la experiencia humana tal como es vivida. Al aplicar este enfoque, se desmarcará de estudios que buscan establecer relaciones causales o medir variables de manera cuantitativa. En su lugar, se buscará una aprehensión profunda de las vivencias de los estudiantes y docentes en relación con la lectura, permitiendo emerger las categorías y significados que ellos mismos construyen en torno a este proceso. Esto ofrece una perspectiva rica en matices y subjetividades, indispensable para comprender la complejidad de los procesos lectores en un contexto tan particular.

El resultado que esta investigación busca es profundizar en las habilidades lectoras, potencializar la adquisición de hábitos lectores que conecten a experiencias

concretas dentro del currículo y contribuyan al mejoramiento de ambientes de aprendizaje fundamentados en los postulados de diferentes autores sobre las habilidades lingüísticas, para la transformación de las prácticas de aula. Este acercamiento teórico tendrá divulgación científica desde la construcción de un artículo enmarcado en el componente lingüístico.

Sus aportes científicos, metodológicos y prácticos no solo enriquecerán el conocimiento teórico sobre la lectura en contextos específicos, sino que también brindarán herramientas valiosas para el diseño de intervenciones educativas que promuevan una formación lectora más significativa y equitativa, contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes rurales y al progreso de las comunidades en el Huila y el país.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

Antecedentes de estudio

Para el desarrollo de esta investigación se mencionan investigaciones afines en cuanto al objeto de estudio con el fin de nutrir diferentes perspectivas del tema a tratar, además de reconocer los aportes intelectuales que diversos autores han aportado tanto a nivel internacional, nacional o regional.

Antecedentes internacionales

Un estudio doctoral de la Universidad de Barcelona orientado desde un enfoque cuantitativo paramétrico de carácter internacional es el de Arenas (2019) Titulado: *“La relación entre habilidades lectoras y los resultados escolares en estudiantes de 1º de ESO de Cataluña: un estudio exploratorio correlacional desde una perspectiva cognitivo-competencia”*. Este estudio plantea el vínculo de dos variables; las habilidades lectoras y los resultados escolares. La muestra corresponde a escolares de instituciones educativas públicas de Cataluña y establece con los resultados un vínculo correlacional en correspondencia con los resultados del proceso lector definidos en tres niveles bajo, intermedio y alto. La principal problemática que plantea este estudio es la valoración de las destrezas lectoras en la formación del estudiante que usa la lectura como mecanismo de aprendizaje en contextos lingüísticos particulares. El estudio concluye con el planteamiento de destrezas lectoras en cada uno de los niveles escolares primaria y secundaria que deben ser fortalecidas.

Este estudio indaga la interrelación de las destrezas lingüísticas que impactan en la formación de los lectores adolescentes. Los aportes que ofrecen a esta investigación están relacionados con la fundamentación teórica de las habilidades lectoras y el entendimiento de lo que se lee. De igual manera indaga y resalta las micro habilidades planteadas por Cassany, pero, categorizadas por niveles en función del entrenamiento de las mismas. El estudio podría tener iniciativas pedagógicas sobre el fenómeno cognitivo y el fortalecimiento de las habilidades lectoras en los jóvenes de secundaria para el desarrollo profundo de las micro habilidades necesarias en este nivel escolar.

Otro estudio doctoral de la Universidad UPEL que se relaciona con el objeto de estudio es la de Villamizar L. (2021) titulada “*Incidencias del contexto sociocultural en la comprensión lectora de jóvenes de sectores rurales en básica secundaria*”. Este estudio está encaminado a la formulación de bases teóricas que explican el impacto del entorno sociocultural de los jóvenes en la ruralidad frente a los procesos de comprensión lectora. El enfoque es cualitativo con paradigma constructivista a través del método fenomenológico que busca en los informantes, factores asociados al entorno social el desarrollo de competencias lectoras y de comprensión adecuada de los textos que leen, plantea las debilidades que imposibilitan las competencias básicas que deben poseer los estudiantes de acuerdo con su nivel escolar.

Para la autora el contexto social incide de manera condicionante en los hábitos lectores y la manera como asimilan los aprendizajes, es decir hay una relación entre lo cognoscitivo y lo social que impacta a los jóvenes rurales. El estudio plantea la necesidad de adaptar o ajustar los currículos o contenidos a las necesidades según la multiplicidad de contextos rurales, además determina la importancia no solo de las prácticas educativas, sino también el papel del educador desde la instrucción y el acompañamiento en cada una de las etapas escolares por las que pasan los niños y jóvenes rurales.

Este estudio aporta a la presente investigación desde su postura teórica sobre la comprensión lectora centrada en la ruralidad, relacionando el contexto con el aprendizaje dentro de los procesos cognitivos determinantes en la frecuencia lectora de los estudiantes rurales y el fortalecimiento de competencias básicas en lectura que conllevan a la construcción de referentes metacognitivos necesarios frente a las micro habilidades lectoras, con el propósito de la interpretación del texto, todas ellas presentes durante toda la vida como lector y consumidor de información de distinto tipo.

Los aportes de estos estudios permiten relacionar el objeto de estudio con antecedentes que formulan análisis semejantes en contextos socioculturales diferentes. Visualizar el objeto de estudio en diversos ámbitos académicos permite nutrir e identificar el uso de elementos metacognitivos en el desarrollo y fortalecimiento de destrezas lectoras en distintos grupos poblacionales. Los aportes de las investigaciones anteriores constituyen elementos valiosos para ser analizados, además hacen parte de la

construcción colectiva del conocimiento, frente poblaciones como la del sector rural con condiciones socioeconómicas particulares.

Antecedentes nacionales

A nivel nacional se encuentra la tesis doctoral de la Universidad de La Salle de Sánchez (2021) titulada “*Literacidad digital enfocada en habilidades lectoras de hipertextos digitales en estudiantes de básica secundaria*”. La investigación busca teorizar desde el postulado de literacidad presentado por Cassany y evaluada por PISA, relacionándolo de manera directa con las habilidades lectoras en contextos digitales. La metodología aplicada es de carácter cualitativa con un enfoque metodológico hermenéutico desde el estudio de caso. La población fueron estudiantes de secundaria de zona urbana. Frente a la investigación el autor presenta la importancia de fortalecer lectores hipertextuales en un mundo digital.

El autor relaciona la literacidad como parte de la formación de habilidades lectoras como instrumento que permiten el desenvolvimiento de los estudiantes como nativos digitales en el uso y aplicación de la información. El estudio plantea la implementación de estrategias para la consolidación de estas habilidades dentro del aula.

El trabajo investigativo no solo aporta teorías que robustecen el presente estudio, sino también lo extrapola a contextos digitales y el impacto que tienen las micro habilidades en los estudiantes, ya que están inmensos dentro de una sociedad globalizada y en los que se hace necesario tener habilidades lectoras para desenvolverse en ella. De igual modo se comparte la preocupación por la formación de estudiantes competentes no solo en el desarrollo del currículo, sino también en el aprovechamiento de oportunidades laborales, académicas o personales que puedan tener los estudiantes rurales con el desarrollo y apropiación de las habilidades lectoras en todos los contextos.

Otro estudio de carácter doctoral de la Universidad de los Andes es el de Martínez (2022) titulado “*fenomenología, poesía e infinito*”. La tesis capitula sobre cómo en la fenomenología centra la reflexión sobre el lenguaje, como un componente lingüístico y plantea postulados para volver a un pensamiento también cercano a la cotidianidad. Plantea que la lectura es algo a lo que nos enfrentamos diariamente y toma como punto

de partida la poesía, la comprensión de ella, articulada con la significatividad del mundo desde el camino fenomenológico.

El recorrido que aborda la tesis doctoral desde los postulados de Heidegger y Badiou considerando el habla y la comprensión de la poesía como el devenir de la palabra, estableciendo relación entre el pensamiento, la metacognición y el lenguaje. Además, desde la filosofía de Badiou sostiene que la fenomenología ni el lenguaje riñen en las interpretaciones positivistas. La tesis está enmarcada en la disertación filosófica de dos postulados que generan contradicción, pero que al final plantea que el lenguaje es una posibilidad del ser que se fundamenta en el comprender y en el encontrarse.

Este trabajo aporta bases desde la fundamentación metodológica, relacionando la fenomenología con el lenguaje, su comprensión, la teoría del conocimiento y la valoración del objeto de estudio desde otro ángulo, el de la filosofía, entramada en el valor de las habilidades lectoras como parte de las habilidades básicas del ser humano. Este referente resulta interesante y constituye una relación entre el sujeto y el objeto que se pretende abordar en este documento, ya que es necesario reconocer la importancia de la fenomenología en el estudio de contextos educativos, centrados en el estudiante rural.

Estos estudios aportan visiones de la realidad sobre el objeto de estudio al que se refiere la presente investigación. Conciben la educación como parte fundamental e integral de los estudiantes desde diferentes escenarios, en el interés común del fortalecimiento de la competencia lectora y las habilidades que se deben construir para que perduren a lo largo no solo de la vida escolar, sino en la personal. El mejoramiento de la aprehensión de lo leído es proporcional a la manera como se fortalezcan los procesos de metacognición de los niños desde su vínculo con la escuela para la transformación de su realidad en cualquier contexto donde se encuentre.

Antecedentes regionales

A nivel regional se encuentra el estudio de Gómez (2018) sobre “*El desarrollo de habilidades y destrezas de la lectura*”. Este estudio estuvo encaminado a determinar el desarrollo de habilidades y destrezas lectoras en estudiantes de la básica primaria en el municipio de Isnos desde la metodología cuantitativa de tipo experimental con el fin de fortalecer procesos académicos relacionados con las habilidades lectoras en los niveles

básicos de lectura y comprensión de textos. La propuesta implementó una propuesta didáctica enmarcada en un proyecto de aula, permitiendo integrar el conocimiento disciplinar con los contenidos curriculares para el nivel escolar de la población, usando la observación y la encuesta. El estudio concluye la importancia de la implementación de los proyectos de aula como punto de partida para los estudios investigativos, además de la integración de conocimientos previos en los procesos lectores como parte de su contexto sociocultural, sus necesidades e inclinaciones lectoras.

Se toma este único estudio dado su propuesta en la ruralidad que determinan relaciones en el fomento de las habilidades lectoras a nivel del Huila, con contextos socioeconómicos similares a la población enfocada, además de las posibles relaciones que incorpora con el presente estudio. A partir de este análisis descriptivo como proyecto de aula y el modelo flexible que comparte, se considera un aporte documental interesante y apropiado que rescata los parámetros de medición desde lo cognitivo y los resultados esperados en pruebas estandarizadas y resultados escolares en general.

Fundamentación Epistemológica

La epistemología como actividad intelectual toma, en sentido general, la teoría del conocimiento científico y su proceso de producción fundamentada en los constructos teóricos y concepciones metodológicas que caracterizan los conceptos científicos, por ello este estudio toma en cuenta diferentes posturas para indagar sobre la importancia de las micro habilidades en el desarrollo las competencias básicas en los entornos escolares de la básica secundaria, en cuanto a lectura y comprensión.

La lectura, más que una simple habilidad técnica, se erige como un complejo proceso cognitivo y sociocultural, cuya fundamentación epistemológica es crucial para comprender su importancia en la formación humana y su incidencia en contextos específicos como el rural. Abordar las habilidades lectoras y la importancia de la lectura desde una perspectiva epistemológica implica indagar en la naturaleza del conocimiento que se construye a través de ella, los modos en que se adquiere y valida, y el papel que desempeña en la configuración del pensamiento y la realidad.

Desde una perspectiva constructivista actualizada, la lectura no se reduce a una decodificación pasiva de un mensaje preexistente, sino que implica un proceso activo de

construcción de sentido. Como señalan Alam y Mohanty (2023), “la lectura requiere que los lectores organicen pistas textuales, conectándolas con sus conocimientos previos para construir modelos mentales coherentes y desplegar significado” (p. 4). Este enfoque moderno retoma las ideas clásicas de Goodman (1967) y Smith (1971), y destaca la necesidad de considerar el bagaje cultural y cognitivo de los estudiantes rurales como elemento central en el diseño de métodos de procesos de lectura.

En este sentido, el significado no reside intrínsecamente en las palabras, sino que emerge de la interacción dialéctica entre el lector y el texto en un contexto determinado. Esto implica que las habilidades lectoras no son solo capacidades mecánicas (como la fluidez o el reconocimiento de palabras), sino también habilidades metacognitivas que permiten al lector monitorear su comprensión, activar conocimientos previos, inferir, analizar, sintetizar y evaluar la información. La lectura, entonces, es un acto de interpretación, donde múltiples lecturas son posibles, y la validez de cada una se negocia en el seno de una comunidad interpretativa.

Complementariamente, desde una epistemología socio-histórica (Vygotsky, 1978), la lectura se entiende como una práctica cultural mediada por herramientas simbólicas y sociales. Las habilidades lectoras no se desarrollan en el vacío, sino que son el producto de interacciones sociales y del uso de instrumentos culturales como el lenguaje escrito. La importancia de la lectura radica, por tanto, en su función como herramienta cultural que permite al individuo apropiarse del conocimiento acumulado por la humanidad, participar en discursos sociales y construir su identidad en relación con los otros. La lectura no solo transmite conocimiento, sino que también organiza el pensamiento, estructura la conciencia y posibilita el acceso a diferentes formas de razonamiento y argumentación. En este marco, la alfabetización es un proceso de enculturación, donde el lector se apropia de las convenciones y prácticas de una comunidad letrada, desarrollando una "alfabetización funcional" que le permite operar eficazmente en su entorno social y profesional.

Desde una perspectiva hermenéutica, la lectura deja de ser una actividad técnica para convertirse en una experiencia de interpretación existencial. Como señala Guzmán Muñoz (2024), “la experiencia de comprensión hermenéutica es un aprendizaje existencial; es la práctica de la comprensión como forma de apertura hacia el sentido de

lo humano y lo común” (p. 85). Este planteamiento actualiza la visión clásica de Gadamer al destacar la dimensión experiencial y comunitaria de leer, un enfoque especialmente pertinente en contextos rurales donde la lectura se entrelaza con la vida, la memoria colectiva y las relaciones humanas. Leer, desde este enfoque, no es solo decodificar o interpretar un texto, sino participar en un acto de co-comprensión que enriquece tanto al lector como a la comunidad.

En síntesis, la lectura, desde una perspectiva epistemológica, es un acto complejo y multifacético: es una construcción activa de significado (constructivismo), una práctica cultural mediada socialmente (socio-histórica) y un proceso de interpretación y comprensión profunda (hermenéutica). Las habilidades lectoras no son meras destrezas técnicas, sino competencias cognitivas, metacognitivas y socioculturales que habilitan al individuo para acceder, procesar, crear y transformar el conocimiento. La importancia de la lectura radica, en última instancia, en su poder para configurar el pensamiento crítico, fomentar la autonomía intelectual, facilitar la participación social y expandir los horizontes de la comprensión humana, elementos esenciales para cualquier proyecto educativo y para el desarrollo pleno de los individuos, especialmente en contextos rurales donde el acceso a diversas fuentes de conocimiento puede ser limitado.

El enfoque psicolingüístico

Está definida como perspectiva teórica que se enfoca en el nexo que existe entre la psicología y el lenguaje dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Plantea que el lenguaje es un medio esencial para la comunicación y el aprendizaje, y que la comprensión del lenguaje es crucial para el éxito académico.

En la educación, el enfoque psicolingüístico se centra en cómo los niños adquieren y utilizan el lenguaje en el aula. Se presta especial atención a cómo los escolares procesan el lenguaje y cómo se puede utilizar esta comprensión para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. En este enfoque, se reconoce que los escolares llegan al aula con diferentes habilidades lingüísticas y que el papel del docente es ayudarles a desarrollar sus habilidades de lenguaje y de metacognición. Para lograr esto, los docentes utilizan técnicas específicas que se basan en la comprensión de la psicología del lenguaje y cómo los niños o jóvenes aprenden. Lo anterior es señalado por Cassany (2006) en su texto sobre lectura contemporánea-tras las líneas- al expresar que:

Este enfoque tiene que ver con la manera como se articulan los elementos del texto para construir su sentido global. En la medida en que el lector identifique el contenido explícito del texto, descubrirá sentidos ocultos a partir de sus presaberes y procesos cognitivos e interpretativos, entre otros: asociaciones, inferencias, analogías, comparaciones, recontextualizaciones. (p. 94)

Esta forma de caracterizar los elementos que integran los procesos cognitivos y las competencias básicas en lectura, proponen una interpretación abierta y necesaria para la comprensión. Desde este punto de vista integrada a los contextos socioculturales en los que se desenvuelve el lector constituyen un postulado válido de tratamiento del lenguaje como acción, producción, interacción y recapitulación de datos dentro del texto. De igual manera plantea su función desde el planteamiento de criterios de evaluación del proceso lector desde acciones claras, precisas y lógicas.

Una técnica que se utiliza en el enfoque psicolingüístico es el enfoque en la comprensión. En lugar de simplemente enseñar a los estudiantes a repetir información, se enfatiza en que los estudiantes comprendan y asuman posturas propias frente a la información del texto, esto se logra mediante la aplicación de métodos de comprensión, tales como; identificación de palabras claves, elaboración de conexiones y ejercicios de deducción. En esa misma línea, Wetzel (2022), al analizar las especificidades de la enseñanza en escuelas rurales en Argentina y Brasil, señala que, “a través de diferentes estrategias pedagógicas, los docentes dan cuenta de licencias didácticas seleccionadas como forma de responder a la especificidad de la enseñanza en un contexto rural”. (p. 45)

Este enfoque situado demuestra que las prácticas en contextos rurales requieren decisiones metodológicas conscientes y flexibles, que reconozcan las particularidades culturales, geográficas e institucionales de estos entornos. Por tanto, tanto Teberosky como Wetzel coinciden en subrayar que la intervención pedagógica debe ser reflexiva y contextualizada, rechazando los modelos unificados y privilegiando las estrategias que emergen de la realidad concreta de cada comunidad educativa.

Según Canales (2014), el enfoque psicolingüístico ha evolucionado hacia una visión más integradora, que reconoce la interacción entre procesos cognitivos como la atención, la memoria operativa y la activación semántica durante la comprensión lectora. Este modelo explica que los lectores exitosos utilizan estrategias psicolingüísticas conscientes e inconscientes para predecir, confirmar y corregir la información textual a medida que leen.

El enfoque psicolingüístico también se sitúa en la importancia de la motivación. Los docentes reconocen que la motivación es el punto de partida para el éxito del aprendizaje, ya que permite al estudiante aplicar lo aprendido. Es importante resaltar lo señalado por Cassany (2006) en su texto tras las líneas:

Leer no solo requiere decodificar el significado explícito, también exige aportar los sentidos que el texto presupone, pero no detalla, no dice; esto indica que el lector debe recuperar información implícita para construir el sentido global del texto. Entender la lectura desde este enfoque significa poner en marcha una serie de procesos cognitivos. (p. 33)

Lomas et al. (2020) señalan que este enfoque no puede desligarse de los condicionantes sociales y culturales de los lectores. Los escolares rurales, por ejemplo, desarrollan una relación con la lectura determinada por sus experiencias de vida, lo cual influye en sus procesos psicolingüísticos. Comprender esto es relevante para una pedagogía críticamente situada.

Indudablemente el proceso de lectura promueve diversos procesos cognitivos desde los niveles básico a los complejos. También conjugan un trabajo multidisciplinario para la construcción de acciones en cuanto a la recuperación de información explícita e implícita en los textos que lee. Desde este enfoque la construcción y reconstrucción del discurso escrito propone activar la operacionalización de la lectura y sus factores asociados de acuerdo con su nivel de escolaridad, si alguno de ellos falla se interrumpe la interpretación del lector.

Desde el campo de la psicolingüística, Smith (1971) y Goodman (1967) profundizan en esta idea al afirmar que la lectura es una actividad de anticipación y validación de hipótesis, donde el lector interpreta y reconstruye el texto a partir de fragmentos de información. En este marco, las habilidades lectoras no son un fin en sí mismas, sino formas de interacción con el lenguaje, con los otros y con el mundo, que reflejan estructuras de pensamiento y modelos de comprensión de la realidad.

Desde la psicología del lenguaje, la lectura es vista hoy como una actividad cognitiva activa y predictiva. Blanco y Hernández (2024) sostienen que

La lectura implica una construcción continua de hipótesis sobre el sentido, en función de la predictibilidad del texto; los lectores anticipan el contenido y validan o corrigen esas expectativas de manera fluida durante el proceso de comprensión. (p. 12).

Esta visión resalta la necesidad de promover en el aula la lectura estratégica y metacognitiva, donde los estudiantes rurales aprendan a formular juicios anticipatorios y a revisar sus propias interpretaciones, procesos clave para el desarrollo de habilidades lectoras profundas. En este marco, las habilidades lectoras no son un fin en sí mismas, sino formas de interacción con el lenguaje, con los otros y con el mundo, que reflejan estructuras de pensamiento y modelos de comprensión de la realidad.

Un reciente estudio de Perfetti y Stafura (2014) sostiene que el conocimiento de palabras es un componente esencial del modelo de comprensión lectora. Según los autores, los lectores expertos integran el significado de las palabras en su modelo mental del texto de forma inmediata, facilitando la comprensión global del mismo. Este hallazgo refuerza la idea de que el acceso al léxico y su vinculación con el contexto textual son procesos psicolingüísticos importantes.

En este estudio, se adopta una perspectiva psicolingüística que reconoce la lectura como una práctica social situada, enmarcada por condiciones históricas, territoriales y culturales concretas. Esto resulta especialmente pertinente en el estudio de las habilidades lectoras en contextos rurales, desde el juicio de la investigadora como el del municipio de Teruel, Huila, donde las prácticas lectoras están profundamente influidas por las características del entorno familiar, la infraestructura escolar, los discursos pedagógicos y las trayectorias vitales de los estudiantes.

Este planteamiento se ancla en el enfoque cualitativo, desde una perspectiva interpretativa y fenomenológica. Se parte de la premisa de que el conocimiento sobre las habilidades lectoras no se construye desde fuera del sujeto, sino a partir de la comprensión de su experiencia vivida, de los significados que construye en relación con la lectura y de las condiciones que favorecen u obstaculizan su formación como lector.

Para establecer posturas enmarcadas en la concepción de la comprensión lectora, es necesario reconocer cuáles son los elementos necesarios y las rutas adecuadas para lograrlas, por ello es necesario establecer las implicaciones del concepto de leer. Desde esta mirada, Adam y Starr (1982) en su teoría de progresión discursiva plantean un acertado concepto que se ha venido desarrollando en diversos espacios académicos y aunque antiguo aún se mantiene vigente, ellos plantean que “se entiende por lectura la

capacidad de entender un texto escrito. Leer es, antes que nada, establecer un diálogo con el autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas en el texto” (p.26).

Para los autores los enfoques de aprendizaje enmarcados en los procesos lectores aportan un ejercicio dialógico con el texto, en el que se dosifica la información, validadas por distintas estrategias de aprendizaje. Desde este postulado se reafirma la vinculación entre la microestructura textual y las relaciones de progresión temática que ofrece el texto. De este modo la lectura deja de ser automática o de reconocimiento de símbolos para convertirse en una forma de interacción con el autor y su intención discursiva.

No se trata meramente de decodificar letras o palabras, sino de un proceso activo en el que el lector utiliza su conocimiento lingüístico (fonológico, morfológico, sintáctico y semántico) y su conocimiento del mundo para construir significado. Modelos como el de la ruta dual (Coltheart et al., 2001) proponen que el cerebro procesa la información escrita a través de dos vías principales: una ruta léxica o directa, que permite reconocer palabras familiares de forma global, y una ruta fonológica o indirecta, que implica la conversión de grafemas a fonemas para leer palabras desconocidas o pseudopalabras. Ambas rutas interactúan de manera fluida, permitiendo la flexibilidad y eficiencia en el reconocimiento de palabras.

Vincular al lector con su contexto y sus necesidades académicas constituyen un enfoque de aprendizaje que parte de su saber inicial para pasar a niveles de complejidad lectora y funciones cognitivas avanzadas. De este modo el reconocimiento de los rezagos o vacíos lingüísticos o funcionales de la lengua escrita resultan imperantes en los procesos de análisis, observación e interacción entre lector y texto.

Desde una perspectiva psicolingüística contemporánea, las habilidades lectoras se entienden como la orquestación eficiente de procesos cognitivos y lingüísticos interrelacionados: reconocimiento rápido de palabras, activación del léxico mental, análisis sintáctico y construcción de modelos de situación. Álvarez-Vega y Martínez-Roig (2023) lo sintetizan así: “La comprensión lectora requiere la activación simultánea de

procesos de decodificación rápida, acceso léxico, procesamiento sintáctico y formación de modelos mentales cohesivos...” (p. 7).

Este enfoque actualiza los postulados clásicos de Just y Carpenter (1992), resaltando la importancia de integrar procesos a niveles de palabra y de discurso para formar una representación comprensible del texto. En contextos rurales, reconocer este rol interdependiente de las habilidades lectoras es fundamental para diseñar estrategias pedagógicas que promuevan lectura fluida, comprensiva y crítica.

Además, un lector competente emplea procesos inferenciales, llenando vacíos de información, y monitoreo metacognitivo, ajustando su estrategia de lectura según el propósito y la dificultad del texto. Cualquier deficiencia en alguno de estos componentes psicolingüísticos puede afectar significativamente la comprensión lectora, subrayando la importancia de desarrollar un perfil de habilidades lectoras robusto.

La importancia de la lectura desde este enfoque radica en su papel fundamental como puerta de acceso al lenguaje elaborado y al pensamiento abstracto. Al interactuar con textos escritos, los individuos no solo adquieren nueva información, sino que también internalizan estructuras lingüísticas más complejas, amplían su vocabulario y desarrollan la capacidad de razonar de manera más sofisticada (Perfetti, 1985).

La lectura es, en esencia, un ejercicio cognitivo que reestructura la mente, fomentando habilidades de atención sostenida, memoria de trabajo y procesamiento de información compleja. En contextos como el rural, donde las oportunidades de exposición a diversos estímulos lingüísticos pueden ser limitadas, una sólida formación en habilidades lectoras se vuelve aún más crítica para compensar posibles deficiencias en el desarrollo lingüístico oral y para asegurar la equidad en el acceso al conocimiento y a las oportunidades.

En definitiva, la lectura, desde una óptica psicolingüística, es un fenómeno neurocognitivo y lingüístico complejo que va más allá de la mera decodificación. Implica una intrincada red de procesos interconectados que permiten al lector construir significado a partir del texto. Las habilidades lectoras son el conjunto de estas capacidades cognitivas y lingüísticas que operan en concierto, mientras que la importancia de la lectura radica en su poder para moldear el desarrollo cognitivo,

lingüístico y, en última instancia, el pensamiento crítico y la capacidad de participación plena en una sociedad cada vez más demandante de competencias informacionales. Comprender estos mecanismos en el contexto específico de los estudiantes rurales de Teruel, Huila, permitirá identificar desafíos particulares y diseñar intervenciones pedagógicas que armonicen con los procesos mentales que subyacen a la comprensión lectora.

El enfoque funcional de la lengua

Se refiere al uso práctico y funcional del lenguaje, es decir, la lengua como un sistema abstracto de reglas y estructuras gramaticales. El enfoque funcional se centra en cómo los hablantes utilizan la lengua para comunicarse en situaciones reales. Este enfoque plantea que el lenguaje tiene un propósito comunicativo y que su uso depende de la comprensión del contexto.

En el enfoque funcional, considera que el lenguaje es una herramienta para lograr objetivos comunicativos. Por lo tanto, se presta atención a las funciones del lenguaje, que son las razones por las que las personas hablan y escriben, incluyen cosas como pedir información, dar órdenes, expresar emociones, negociar y persuadir. Al comprender las funciones del lenguaje, los hablantes pueden seleccionar el lenguaje apropiado para lograr sus objetivos.

El enfoque funcional también se centra en el contexto. Los hablantes deben tener en cuenta el contexto social, cultural y situación comunicativa en el que se producen. El entorno social incluye cosas como el propósito de la comunicación, las relaciones entre los hablantes, el nivel de formalidad y las expectativas culturales. Por ejemplo, el lenguaje que se utiliza en una conversación informal entre amigos será diferente del que se utiliza en una reunión de negocios.

El enfoque funcional de la lengua se utiliza en la enseñanza de distintos idiomas, pues en lugar de enseñar a los estudiantes reglas gramaticales abstractas, el enfoque funcional les enseña a utilizar el lenguaje para lograr objetivos comunicativos concreto y aplicables. Los estudiantes aprenden a comprender el contexto de la comunicación y a seleccionar el lenguaje apropiado para lograr sus objetivos, presta atención a las

funciones lingüísticas y a las diferencias culturales en el uso del lenguaje. Frente a lo anterior, Gómez (2005) señala que:

Las posibilidades de uso del sistema de la escritura dependen en gran medida al conocimiento que se tenga de las características y reglas que lo constituyen, para representar en forma gráfica las expresiones lingüísticas. Estas características son: conjunto de grafías convencional, segmentación, ortografía, puntuación y estilo. (p. 46)

La indagación y el análisis discursivo de los textos desde diversas temáticas académicas permiten establecer bases centrales en cuanto a la comprensión de este y el énfasis que el lector desee imprimir en ellos. Para lograrlo el lector debe contar con habilidades lingüísticas y lectoras determinadas por su edad escolar, entre las que están la cohesión y coherencia gramatical fundamentada en sus conocimientos previos. La competencia lingüística plantea diversos grados de dificultad que los escolares deben apropiarse como características del sistema de escritura e ir integrando al enfoque funcional del lenguaje escrito.

El esfuerzo cognitivo es distinto frente a cada uno de los niveles de lectura y función discursiva del texto. En este sentido la clasificación de la información y la inferencia se convierten en herramientas vitales para la construcción del significado global de lo leído. Las habilidades lectoras implican poner en práctica procesos mentales complejos, de mayor nivel a los de decodificación, asumidos desde un rol activo y dialógico con el texto y sus componentes.

Bases teóricas

Educación rural

En los estudios actuales, la noción de ruralidad ha dejado de entenderse únicamente como una categoría geográfica o demográfica. En lugar de ello, se concibe como una construcción compleja que integra dimensiones territoriales, culturales, socioeconómicas y políticas, influenciadas por los procesos de globalización, movilidad y transformación del trabajo. De acuerdo con Berdegué y Escobal (2020), la ruralidad no debe entenderse como un entorno homogéneo y estático, sino como un escenario diverso y en constante transformación. En este espacio confluyen prácticas tradicionales con nuevas formas de organización social, lo que diluye progresivamente los límites entre lo rural y lo urbano.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2021) también destaca que los territorios rurales no pueden ser definidos únicamente por su baja densidad poblacional, sino por las condiciones de acceso a servicios, la calidad de vida, la conectividad, las oportunidades económicas y las relaciones comunitarias que los caracterizan. Esta visión va más allá de la dicotomía campo-ciudad, para reconocer la interdependencia funcional entre ambos espacios y la necesidad de políticas educativas, culturales y sociales diferenciadas que respondan a sus particularidades.

Por su parte, autores como Rodríguez y González (2022) proponen una comprensión crítica de la ruralidad como un campo de disputas simbólicas, donde se construyen identidades territoriales, se reproducen saberes ancestrales y se generan resistencias frente a modelos hegemónicos de desarrollo. Esta mirada reconoce el papel activo de las comunidades rurales en la producción de conocimientos, en la defensa del territorio y en la creación de alternativas sostenibles.

En Colombia y Latinoamérica son marcadas las diferencias entre lo rural y lo urbano; las costumbres, las formas de vida, la ideología, los proyectos de vida de sus habitantes, la infraestructura de los centros educativos, las vías de acceso o rutas terciarias son factores que definen su contextos socioculturales y económicos. Sin embargo, ofrecen espacios académicos y de investigación en el aula para el desarrollo de potencialidades y habilidades básicas como riqueza natural de su entorno.

En la actualidad, múltiples investigaciones coinciden en que la educación rural continúa enfrentando desafíos estructurales que limitan el acceso equitativo al derecho a una educación de calidad. Según el informe del IIFE UNESCO (2022), los centros educativos rurales padecen infraestructura precaria, escasez de docentes formados, acceso limitado a materiales pedagógicos, conectividad intermitente y dificultades en la retención estudiantil, especialmente en secundaria. Esta situación se agrava por la multigradualidad, la baja densidad poblacional y las brechas tecnológicas y culturales frente a lo urbano, lo cual repercute directamente en los aprendizajes.

De igual forma, Rodríguez y Venegas (2023) advierten que las dinámicas laborales de los docentes en zonas rurales marcadas por la movilidad constante, la acumulación de tareas administrativas y la escasa oferta de formación continua pertinente al contexto repercuten de manera desfavorable en la calidad de los procesos

educativos que se desarrollan en estos territorios. La escasa articulación entre política educativa y realidad territorial, sumado al poco reconocimiento del saber comunitario, continúa reforzando una lógica asistencialista que no transforma las raíces del rezago rural.

Hisse (2009) en su investigación sobre la educación rural, devela situaciones preocupantes y desalentadoras que deben subsanarse como; las condiciones laborales, la poca población escolar que asiste a los centros educativos, los bajos niveles socioeconómicos, docentes rurales que atienden todos los niveles escolares en un aula, población adulta con bajo nivel académico, poca incorporación de estudiantes con necesidades especiales, el escaso apoyo al transporte escolar para que los jóvenes lleguen a las aulas, la falta de conectividad, entre otros. Este panorama en el contexto rural obstaculiza la formación integral y la educación de calidad que merece los niños y jóvenes de estas comunidades. En el campo colombiano hace falta intervención estatal, ya que es palpable la situación de abandono por parte del gobierno, esto conlleva a la deserción escolar o al desplazamiento a las ciudades pues no encuentran un futuro alentador. Frente a esta problemática Martínez-Restrepo *et al.*, (2016) plantea que:

Colombia tiene una deuda histórica con el campo, como lo señala el informe de la Misión de Transformación del Campo (2014). Esta deuda histórica se ha expresado en la falta de oportunidades para el habitante rural y una brecha creciente en términos de pobreza con respecto a las zonas urbanas y al sistema de ciudades en particular. (p.2)

La deuda histórica en estos contextos no puede saldarse repentinamente, ni de manera ingenua pretendiendo que los gobiernos de turno harán lo necesario para reconciliar esa desigualdad o acercar las distancias entre lo urbano y lo rural de manera inmediata. Por ello, son los docentes los que inciden con su trabajo pedagógico aportar una luz, una esperanza de cambio para transformación de esta situación desde las aulas e impactar a las comunidades campesinas. Mejorar la cobertura, la calidad y la pertinencia de los procesos educativos que se imparten en las aulas rurales deben ser un factor crucial para la transformación de la calidad de vida tan compleja que tienen estas comunidades.

En cuanto a los modelos pedagógicos, el Ministerio de Educación Colombiano MEN, ha diseñado algunos para la especial atención del sector rural; Aceleración del Aprendizaje, Escuela Nueva, Postprimaria, Servicio de Educación Rural SER, entre

otros, que están enmarcadas en estrategias escolarizadas, semiescolarizadas, metodologías flexibles o de módulos con carácter didáctico. Para el caso de la ruralidad el modelo pedagógico es el de la Postprimaria, modelo que se aplica en la básica secundaria, es decir de sexto a noveno. El modelo está centrado en la cobertura educativa para contextos de difícil acceso o zonas alejadas de los centros urbanos para los niños y jóvenes tengan la posibilidad del conocimiento, la formación escolar y el posterior desarrollo de sus entornos.

La flexibilidad de este modelo se adapta a las condiciones geográficas de los contextos rurales, aunque para algunos requieran recorrer distancias considerables para llegar y a pesar de estos inconvenientes, esta oportunidad educativa permite a los niños y jóvenes acceder al sistema educativo e integrarse a los contenidos curriculares y de formación que requieren, sin embargo, la preocupación que los padres y estudiantes rurales encuentran está en los niveles de décimo y undécimo. Estos últimos niveles escolares son atendidos en las zonas urbanas con un modelo pedagógico muy distinto al que llevan los jóvenes del campo, además la situación de transporte o traslado para culminar sus estudios resultan muy complicados para las condiciones socioeconómicas de los padres de familia, por lo que la mayoría solo se queda con el grado noveno.

Los jóvenes rurales adquieren desde temprano habilidades en el trabajo agrario y condiciones para desenvolverse con independencia, tanto así que durante su etapa en la secundaria se ausentan de las aulas para trabajar en parcelas durante las temporadas de cosecha de ciertos productos en la región y así contribuir a la economía familiar. Esta población rural sufre situación de pobreza e invisibilidad de la sociedad y de los entes gubernamentales. Estas condiciones conllevan a debilidades cognitivas, dificultades en lectura, ausentismo y deserción escolar.

Los procesos escolares en estos contextos deberán ser mediados por acciones del docente, a través de la planificación, reconocimiento del contexto rural en su concepción social y cultural para favorecer estrategias de aprendizaje centrados en los objetivos de aprendizajes escolares y generar fortalecimiento de capacidades cognitivas que promuevan una formación integral en medio de las difíciles situaciones que tienen

estas comunidades. Deberán estar acompañadas de políticas claras, de acuerdo con Durston (1996):

Proponer políticas y programas para la juventud en la ruralidad no es cuestión de caridad o sólo de conciencia social: ocuparse de las necesidades insatisfechas de la juventud rural es una de las mejores inversiones en el desarrollo que se puede hacer. (p.89)

Es indiscutible el atraso en la sociedad rural en materia social y educativa. La concepción del desarrollo desde las políticas colombianas busca además de la producción, la igualdad social como agentes de derechos y el enfoque territorial participativo. Aunque existen políticas de transformación del campo, existen enormes desigualdades que afectan la equidad y la eficacia de estas las políticas y por ende afecta el sector educativo y las necesidades de los jóvenes rurales. Factores como: nutrición, educación y protección social deben ser garantizados para el desarrollo de la colectividad que permitan superar paulatinamente los sesgos con el resto de la población colombiana.

Proveer bienes de interés social que beneficien al conjunto de actores rurales, deben ser políticas públicas que respondan apropiadamente a las deficiencias del campo colombiano. Según el informe “El campo colombiano: un camino hacia el bienestar y la paz” encabezado por la Presidencia de la República en 2015, la población rural representa el 30% de la población, en donde predomina la dispersión geográfica, las desigualdades en la tenencia de tierras y las distancias de los centros educativos en algunas regiones del país. En otras palabras, la inclusión social y económica está marcada por los escasos ingresos y el acceso de servicios básicos que parecen ser crecientes en la ruralidad.

La pedagogía crítica de Paulo Freire para el desarrollo de la lectura en el contexto rural

La pedagogía crítica, liderada por Paulo Freire, ha ofrecido a las ciencias de la educación un marco profundo de comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje como actos eminentemente políticos, éticos y transformadores. En su obra seminal *Pedagogía del oprimido* (1970), Freire plantea que “leer no es caminar por las palabras, es tomar conciencia del mundo que esas palabras revelan” (pág.81), posicionando la lectura como una práctica liberadora, enraizada en la experiencia vital de los sujetos.

En el contexto de esta investigación, centrada en las habilidades lectoras de estudiantes rurales de básica secundaria en la Institución Educativa La Primavera (Teruel, Huila), el enfoque freireano resulta especialmente pertinente. En primer lugar, porque reconoce que los estudiantes no son recipientes vacíos que deben ser llenados de información, sino sujetos de saber, portadores de conocimientos previos, visiones de mundo y culturas particulares. Esta visión confronta directamente el modelo bancario de educación que aún prevalece en muchos entornos escolares, donde leer se reduce a decodificar letras y memorizar contenidos, sin conexión con la realidad social del estudiante.

Freire sostiene que el acto de leer debe implicar una doble alfabetización: una técnica, que permita acceder al código escrito; y otra política, que habilite al sujeto para interpretar críticamente su realidad. En palabras del autor: “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra” (Freire, Pág.95). Esta perspectiva es esencial para comprender que, en los escenarios rurales, donde las condiciones materiales y pedagógicas suelen ser adversas, no basta con enseñar a leer desde una lógica instrumental, sino que es preciso formar lectores críticos, capaces de establecer relaciones entre el texto y su contexto, entre el lenguaje y la experiencia.

Siguiendo esta línea, enfoques de educación transformadora destacan que la enseñanza de la lectura en comunidades marginadas debe estar enraizada en el universo cultural, lingüístico y afectivo de los estudiantes. En un artículo reciente de Teacher Plus (2025), se argumenta que alfabetizar de forma genuina implica incorporar un lenguaje que refleje las vivencias, temores, aspiraciones y modos de vida locales, con el propósito de que el proceso lector tenga una función emancipadora. Así, leer deja de ser solo una actividad mecánica para convertirse en una práctica de sentido, reflexión y acción colectiva.

Este enfoque reinterpreta las ideas freireanas al poner énfasis en la necesidad de construir experiencias lectoras vinculadas con la realidad social y cultural de los estudiantes rurales. En lugar de imponer textos ajenos a su cotidianidad, se propone diseñar mediaciones pedagógicas que integren contenidos surgidos del contexto inmediato, estimulen el pensamiento crítico y habiliten procesos de subjetivación e

identidad. De este modo, se promueve una lectura que no solo instruye, sino que empodera, habilitando a los estudiantes a comprender su lugar en el mundo y a transformarlo desde su propia voz.

El enfoque de Freire también enfatiza la dimensión dialógica del aprendizaje. Leer no es una actividad solitaria, sino una práctica que se enriquece en la conversación, en la construcción conjunta del sentido, en la problematización del texto. Por ello, el desarrollo de habilidades lectoras debe estar mediado por el diálogo entre docente y estudiante, entre estudiantes entre sí, y entre estos y el texto. Este principio dialogante, que se opone a la verticalidad y al autoritarismo pedagógico, es especialmente relevante en el contexto rural, donde los vínculos comunitarios, las narrativas locales y la oralidad constituyen recursos valiosos para el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el docente se convierte en un mediador crítico, cuyo rol es crear las condiciones para que los estudiantes accedan a textos significativos, relacionados con su vida cotidiana, su entorno y sus intereses. Esto implica superar la dependencia exclusiva de las cartillas oficiales o de los materiales descontextualizados y apostar por una pedagogía de la pregunta, de la curiosidad, de la investigación situada.

La propuesta freireana también interpela las estructuras sociales que condicionan el acceso a la lectura. La falta de materiales, la precariedad bibliográfica, la sobrecarga docente en escuelas multigrado, y las barreras socioeconómicas de los estudiantes rurales no pueden ser asumidas como simples “déficits”, sino como efectos de una estructura desigual que excluye sistemáticamente a ciertos grupos del derecho a una educación de calidad. En este sentido, la pedagogía crítica llama a denunciar y transformar estas condiciones, reconociendo la lectura como un derecho cultural y como una herramienta de emancipación.

Este tipo de prácticas ha sido documentado en diversas experiencias educativas en América Latina. Por ejemplo, la Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina y el Caribe (REPEM, 2019) ha promovido círculos de lectura feministas en zonas rurales de Guatemala y Colombia, integrando lecturas con elementos de memoria histórica, derechos humanos y saberes ancestrales. De igual forma, un estudio de Vásquez y Ramírez (2021) en comunidades indígenas del sur de México evidencia cómo

la lectura de textos en lengua originaria, articulada a la historia local, fortalece tanto la autoestima lingüística como la conciencia política de los jóvenes.

Estas experiencias muestran que en contextos rurales atravesados por condiciones de inequidad, pobreza estructural y desarraigo cultural la lectura puede y debe convertirse en una herramienta de dignificación y resistencia. Desde este enfoque, enseñar a leer no implica simplemente dominar un código, sino comprender el mundo para transformarlo. Por tanto, una educación rural que asuma el horizonte freireano debe fomentar prácticas lectoras contextualizadas, críticas y participativas, que coloquen al estudiante como sujeto activo de su aprendizaje y de su comunidad.

Esta investigación, guiada por un enfoque fenomenológico, coincide con la epistemología freireana en tanto busca comprender las prácticas lectoras desde la voz de los sujetos, es decir, desde la experiencia vivida por docentes y estudiantes rurales. Esta aproximación permite captar no solo las habilidades técnicas desplegadas en el acto lector, sino también los sentidos que los actores le atribuyen a la lectura, sus dificultades, expectativas, emociones, intereses y tensiones.

Esta investigación, guiada por un enfoque fenomenológico, coincide con la epistemología freireana en tanto busca comprender las prácticas lectoras desde la voz de los sujetos, es decir, desde la experiencia vivida por docentes y estudiantes rurales. Esta aproximación permite captar no solo las habilidades técnicas desplegadas en el acto lector, sino también los sentidos que los actores le atribuyen a la lectura, sus dificultades, expectativas, emociones, intereses y tensiones.

Incorporar la pedagogía crítica de Paulo Freire como eje teórico de esta tesis permite fundamentar la necesidad de una lectura comprometida, dialógica, situada y emancipadora. Promover habilidades lectoras en los contextos rurales no puede limitarse a mejorar los puntajes en pruebas estandarizadas; debe orientarse a formar ciudadanos críticos, capaces de leer el mundo y de intervenir en él desde la palabra, la conciencia y la acción.

Una mirada desde el socio constructivismo de Jerome Bruner

La comprensión de las habilidades lectoras como una práctica culturalmente situada encuentra en el enfoque socio constructivista de Jerome Bruner un sólido marco teórico para interpretar el aprendizaje de la lectura en contextos rurales. Bruner, al

considerar que el conocimiento no se adquiere de manera aislada, sino que se construye activamente en interacción con el entorno social, proporciona herramientas conceptuales que permiten analizar cómo los estudiantes rurales desarrollan competencias lectoras mediadas por sus contextos, prácticas culturales y experiencias previas.

Desde este enfoque, diversos estudios recientes han retomado y ampliado los planteamientos de autores como Jerome Bruner para resaltar el carácter relacional del aprendizaje lector. Bruner (1996) planteaba que el aprendizaje tiene lugar en contextos de interacción, donde los significados no se transmiten de forma directa, sino que se negocian y reconstruyen socialmente. Esta noción ha sido actualizada por autores como Cazden (2018) y Gee (2020), quienes destacan que las prácticas de lectura no son universales, sino que varían según los entornos discursivos, las comunidades de práctica y las experiencias previas de los lectores.

En este sentido, el proceso lector en contextos rurales adquiere matices específicos que deben ser comprendidos desde una perspectiva sociocultural. Tal como lo argumentan García et al. (2022), el significado que los estudiantes atribuyen a los textos está profundamente condicionado por sus realidades territoriales, sus lenguajes cotidianos, sus formas de oralidad y su experiencia intersubjetiva en la escuela y la comunidad. Por ello, no puede hablarse de comprensión lectora sin considerar las condiciones materiales, emocionales y culturales en las que ocurre.

El papel del docente, especialmente en escenarios rurales, resulta central como mediador del proceso lector. Siguiendo el concepto de andamiaje sociocognitivo, renovado por Hammond y Gibbons (2021), se reconoce que el acompañamiento pedagógico debe ajustarse a las necesidades del estudiante, ofreciendo apoyos graduales que promuevan la autonomía interpretativa. Esto implica no solo enseñar estrategias lectoras, sino también crear ambientes de lectura significativos, dialogantes y culturalmente pertinentes.

A su vez, la mediación docente cobra especial relevancia cuando se vincula con prácticas colectivas de lectura, donde los estudiantes tienen oportunidad de dialogar, cuestionar y resignificar lo leído junto con sus pares. Las investigaciones de Langer y Applebee (2016) muestran que cuando los estudiantes participan en comunidades lectoras activas, guiadas por docentes reflexivos, se fortalece no solo la comprensión,

sino también el sentido de pertenencia, el pensamiento crítico y la producción de sentido propio.

En contextos rurales, donde a menudo se presentan limitaciones materiales y condiciones adversas para la enseñanza, el enfoque de Bruner adquiere relevancia especial al enfatizar el valor del lenguaje, la cultura y la interacción en el proceso de aprendizaje. Para Bruner (1996), la escuela debe formar parte de la cultura del estudiante, y en ese sentido, la lectura debe ser presentada como una herramienta para comprender y transformar su realidad. De este modo, la lectura de textos en el aula rural no puede desvincularse de los saberes comunitarios, de los relatos orales, de las tradiciones locales, y de los proyectos de vida de los estudiantes.

Uno de los aportes centrales de Bruner al estudio de la lectura es su noción de pensamiento narrativo. A diferencia del pensamiento lógico-paradigmático, el pensamiento narrativo permite construir sentido a partir de las historias, las vivencias y los contextos. Según Bruner (1986), narrar es una forma primaria de conocimiento, y la lectura de textos narrativos en ambientes educativos es una vía privilegiada para la construcción de identidad, comprensión del otro y reflexión crítica. Esta perspectiva resulta especialmente útil para comprender cómo los estudiantes rurales se relacionan con los textos literarios y con sus propias experiencias de vida.

Por último, Bruner plantea que el acto educativo debe ser intencional y significativo, y que el aprendizaje ocurre cuando el estudiante encuentra sentido en lo que aprende. Así, las prácticas pedagógicas orientadas a la lectura deben conectarse con los intereses, necesidades y contextos de los estudiantes rurales, incorporando materiales y propuestas que sean culturalmente relevantes, que les permitan construir una representación activa del mundo, y que fortalezcan su capacidad de agencia.

Teorías de lectura

La alfabetización se ha considerado como uno de los factores clave en el sistema educativo. Este proceso de conocimiento de la lectura se fundamenta antes que el de la escritura, pero ambos son pilares en la escolarización y en la consecución de los aprendizajes. Fomentar esta capacidad es indispensable en una sociedad globalizada en donde las capacidades de adaptación, la comunicación y el aprendizaje son ventajas

competitivas y en donde el rol de la lectura se considera un aspecto clave como parte del conocimiento y una forma de desenvolvimiento en la sociedad actual.

Hablar de la teoría de la lectura no sería lo más apropiado, ya que a través de la historia de la humanidad esta práctica se ha transformado y aun no es posible tener una definición clara y que además haya sido aceptada por gran parte de la comunidad científica; en parte, porque se realiza cooperación con diversas disciplinas de estudio y por otro lado falta recabar específicamente sobre el proceso lector, aunque existen variados estudios desde lo biológico y neurológico.

La literatura académica contemporánea ha enriquecido su conceptualización al vincularla con procesos lingüísticos, cognitivos y socioculturales que involucran no solo la identificación de palabras y frases, sino también la construcción activa de significados y la apropiación del lenguaje como herramienta para el pensamiento y la participación social. Autores como Snow y Uccelli (2021) sostienen que la lectura debe abordarse desde una lógica integradora que contemple su dimensión instrumental (la decodificación y la fluidez), su dimensión interpretativa (la comprensión literal e inferencial del texto) y, de manera más profunda, su dimensión crítica y reflexiva, que permite al lector interrogar el texto, relacionarlo con su experiencia y generar nuevos saberes. En este marco, leer no es solo reproducir sonidos ni captar ideas explícitas; es también un proceso de apropiación y transformación simbólica que sitúa al lector como sujeto activo del conocimiento.

Desde la mirada internacional, para la OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) la competencia lectora está definida por la reflexión personal e individual, constituye un conjunto de habilidades relacionadas o afines a los procesos cognitivos personales para el desarrollo del conocimiento, el fortalecimiento de estos permite participar en la sociedad. Este concepto está ligado a la consideración de procesos sociales e interactivos propuestos por Dubois (1996) en donde el lector tiene un papel activo que transfiere desde sus conocimientos previos a la lectura para hacer conexiones de información.

La lectura desde la perspectiva de Isabel Solé (2011) en su texto sobre “estrategias de lectura” afirma que siempre que nos enfrentamos a un texto, pensamos,

perfeccionamos nuestros juicios, contrastamos ideas, cuestionamos, disfrutamos y aprendemos sin pretenderlo directamente. La lectura es la manera de acceder al saber, a poder participar e interactuar en una la sociedad que se transforma diariamente, ya que vivimos en un mundo ilustrado cada vez más complejo. Estos procesos psicolingüísticos en los que se conectan el lector y el texto construyen significado mediante el uso que el lector haga de la información semántica que el texto le ofrece.

Remolina (2013) retoma el concepto de Freire en el que expresa que la lectura no trata de la decodificación de los grafemas o el reconocimiento silábico del lenguaje escrito. La lectura, para el pedagogo brasileño, requiere de una visión reflexiva y propia del mundo que le rodea destinada a su comprensión; el acto de leer pretende que el lector entienda los constructos sociales de su entorno integrando la experiencia escolar, los saberes culturales y la cotidianidad. Leer implica distintos procesos atendiendo a niveles escolares o cognitivos. No se aprende a leer mágica ni inmediatamente ni del mismo modo. La competencia lectora se va aprendiendo, transformando y fortaleciendo durante toda la vida. La competencia lectora se podría definir como una habilidad innata del ser humano, que renueva, afianza y mejora a medida que la sociedad se transforma, como lo hacen también la información, los textos, la ciencia y la tecnología.

El fin último del lector es establecer un propósito claro para la lectura, ser capaz de dialogar con el texto, de hacerlo significativo para él. Un lector crítico desarrolla aptitudes de aprendizaje que se perpetúan a lo largo de toda su vida. Estas habilidades permiten a nivel neurológico mantener la mente lucida y activa en todas las etapas del ser humano, ya que adquiere constantemente información y aprendizaje continuo.

La lectura como proceso comunicativo desde Isabel Solé

La comprensión de la lectura como una práctica compleja y significativa ha evolucionado gracias a diversos aportes teóricos, entre los que se destaca el enfoque comunicativo propuesto por Isabel Solé. Este enfoque reconoce la lectura no como un simple proceso de decodificación mecánica, sino como una actividad orientada a la construcción de sentido, en la que el lector interactúa activamente con el texto, en un contexto social y comunicativo determinado. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para analizar el desarrollo de las habilidades lectoras en escenarios rurales,

donde las condiciones socioculturales y educativas impactan de manera directa en los procesos de comprensión lectora.

Solé (1992) afirma que “leer es comprender, y comprender es construir significados a partir del texto” (p.33). Esta afirmación implica que la lectura no puede ser entendida como una actividad pasiva o neutral, sino como un acto de interpretación, en el que el lector pone en juego sus conocimientos previos, sus expectativas, sus propósitos y su contexto cultural. En consecuencia, las habilidades lectoras no se limitan al reconocimiento literal del contenido, sino que se extienden hacia niveles más profundos, como la inferencia, la interpretación crítica y la reflexión. Por ello, Del Valle (2016) sostiene que el acto de leer constituye una experiencia subjetiva y transformadora, donde el lector se implica afectiva e intelectualmente con el texto, resignificando su propia comprensión del mundo.

Uno de los aspectos más significativos del enfoque de Solé es su propuesta de trabajar la lectura desde tres momentos pedagógicos fundamentales: antes, durante y después de la lectura. Este modelo didáctico permite al docente estructurar estrategias que ayuden al lector a activar conocimientos previos, formular hipótesis, verificar información, y elaborar interpretaciones personales. Dichas estrategias son fundamentales en contextos rurales, donde muchas veces el acceso a materiales y experiencias culturales diversas está limitado, y se requiere potenciar la autonomía y la autorregulación de los estudiantes durante el proceso lector. Por eso, Pernía y Méndez (2018) señalan que para mejorar el proceso lector y desarrollar la comprensión lectora de los escolares se requiere de prácticas pedagógicas que integran procesos metacognitivos, permitiendo al estudiante planear, monitorear y evaluar su propia comprensión.

Asimismo, Solé (2012) subraya que la lectura es un proceso cognitivo, estratégico y autorregulado. En este sentido, enseñar a leer implica enseñar a pensar sobre lo que se lee, y a utilizar diversas estrategias de comprensión, como identificar la idea principal, resumir, formular preguntas, y monitorear la comprensión. Estas herramientas son especialmente valiosas para los estudiantes rurales, quienes enfrentan múltiples barreras personales y contextuales para el acceso y disfrute pleno de la lectura, tal como

se evidencia en las entrevistas realizadas en esta investigación. Por lo tanto, Pinilla (2023) destaca que la formación de lectores críticos requiere de lo mencionado por Solé, y también del acompañamiento docente para el desarrollo de habilidades interpretativas, reflexivas y argumentativas, las cuales deben estar contextualizadas en la realidad sociocultural del estudiante

Desde la óptica comunicativa, el lector se convierte en sujeto activo del proceso, que interactúa con el autor y con el texto, buscando comprender no solo lo que se dice, sino también cómo y por qué se dice. Este acto comunicativo requiere una competencia discursiva que va más allá del dominio léxico o sintáctico, e involucra aspectos semánticos, pragmáticos y contextuales. Por tanto, las prácticas pedagógicas deben fomentar espacios de diálogo, reflexión y producción oral y escrita, que fortalezcan el vínculo entre la lectura y la vida cotidiana de los estudiantes.

Además, Solé (2005) destaca la importancia de la diversidad textual en el aula. Trabajar con diferentes tipos de textos (literarios, informativos, argumentativos, visuales, etc.) permite desarrollar múltiples formas de comprensión y enriquecer el capital cultural del estudiante. Esta recomendación resulta especialmente necesaria en zonas rurales, donde las prácticas lectoras están muchas veces reducidas a los textos escolares o a materiales institucionales limitados. Promover la lectura de textos significativos y culturalmente pertinentes puede generar mayor motivación, sentido e implicación por parte del lector.

Incorporar el enfoque comunicativo de Isabel Solé en la formación lectora de estudiantes rurales permite asumir la lectura como una práctica compleja, estratégica y situada. A través de este marco, el acto de leer se resignifica como una experiencia de construcción de sentido en contextos reales, y no como una rutina escolar mecánica. Las habilidades lectoras, desde esta perspectiva, se conciben como un conjunto articulado de saberes y estrategias que permiten al lector interactuar con el mundo a través de los textos, en un proceso dialógico y transformador.

Hoy en día el lenguaje ha dejado de verse únicamente como un área del currículo, porque con las transformaciones sociales su uso está directamente relacionada con situaciones comunicativas auténticas y por ende con variadas intenciones, está centrada

en un proceso de construcción o deconstrucción de significados, que se inicia desde temprana edad y se extiende a lo largo de la vida. Por otra parte, adquirir destrezas en la lectoescritura permite un buen desempeño en todas las áreas del conocimiento, y de este modo a su desempeño académico y del pensamiento.

Otros enfoques desde el procesamiento de la información

La lectura posee un valor social y cultural que ha venido cobrando fuerza en los últimos años, pues a través de ella se consolidan una buena parte del conocimiento, Cassany (1994) manifiesta en “quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla, en parte, su pensamiento” (p.193). De esta manera la lectura es una ventana cognitiva que impulsa la creatividad, la relación de contenidos enriquece la mente y consolida la capacidad crítica y la lectura eficiente.

El investigador argentino Noé Jitrik (1980), en sus obras “*Lectura y cultura*” y “*La lectura como actividad*”, plantea sus ejes teóricos desde el reconocimiento de la lectura como la intención manifiesta del conocimiento que brinda sentido, saberes e interpretaciones. Su principio está orientado al fortalecimiento de las destrezas lectoras y con ello a fundamentar esta competencia. La escritura requiere una serie de elementos que implican interrelación entre el emisor, el receptor y el mensaje; la lectura, como proceso neurológico y de decodificación es un proceso complejo dados sus procesos metalingüísticos que inician desde el uso de los sentidos hasta el mensaje que procesa el cerebro para entender la información que ofrece el texto.

Las teorías sobre la lectura han evolucionado con el tiempo y se han enriquecido con nuevas investigaciones y descubrimientos. Algunas de las teorías más recientes incluyen la teoría del procesamiento de la información, que se centra en cómo el cerebro procesa y comprende el texto; la teoría sociocultural, que destaca la influencia del entorno social en la comprensión de la lectura; y la teoría del multiletramiento, que reconoce la diversidad de habilidades y contextos de lectura en la sociedad actual.

La teoría del procesamiento de la información se centra en cómo el cerebro procesa y comprende la información textual. Esta teoría se basa en la idea de que la lectura implica una serie de procesos mentales, como la percepción visual, el reconocimiento de palabras, la comprensión sintáctica y semántica, y la integración de

la información en la memoria a largo plazo. El lector interactúa activamente con el texto, extrayendo significado y construyendo representaciones mentales a medida que avanza en la lectura. Se considera que estos procesos son influenciados por factores como el conocimiento previo, la atención y la memoria. Esta teoría ha tenido un impacto significativo en la enseñanza de la lectura, ya que ha llevado a enfoques más centrados en comprender los procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora.

Desde esta perspectiva contemporánea, la metacognición se define como la capacidad de supervisar y controlar activamente los propios procesos mentales durante la resolución de tareas cognitivas (Flavell, 2004; Efklides, 2018). En el ámbito del lenguaje, esta capacidad se manifiesta cuando el lector identifica dificultades de comprensión, selecciona estrategias adecuadas y evalúa su desempeño durante la interacción con un texto. Así, la lectura deja de ser una actividad pasiva para convertirse en un proceso activo de construcción de significado, guiado por decisiones metacognitivas.

La conexión entre memoria, lenguaje y metacognición también ha sido profundizada desde modelos actuales como el Modelo de Construcción-Integración (Kintsch, 1998; McNamara & Magliano, 2022), que describe cómo los lectores integran la información textual con sus conocimientos previos en estructuras mentales coherentes. En este marco, se reconoce que la eficiencia lectora depende de la capacidad del sujeto para organizar la información relevante, desechar la redundante y supervisar constantemente la calidad de su comprensión.

En esta línea Ellis Ormorond (2005) enfoca el procesamiento de la información hacia la atención que los lectores prestan a la decodificación de la información, enmarcadas en el que aprender y la relevancia que tienen esos aprendizajes. Desde la teoría sociocognitiva los lectores deben producir una respuesta para que se produzca el aprendizaje, de este modo se promueven conductas y procesos acertados en la construcción de elementos constitutivos lectores. En palabras del Ormorond (2005) “Los estudiantes deben tener la oportunidad de practicar la conducta que observan y deben recibir retroalimentación que contribuya al éxito de la reproducción de la respuesta.” (p. 170).

Generalmente los aprendizajes están mediados por libros, textos escolares, textos literarios, material de apoyo escolar y apuntes que son medios para adquirir conocimientos y que están más visibles y en contacto permanente en los niveles escolares. El dominio de la lectura es casi que responsabilidad de los centros educativos, de allí se adquiere la autonomía, el desarrollo de competencias básicas y la preparación para el mundo laboral o universitario. Indiscutiblemente la habilidad lectora moviliza los aprendizajes y los procesos de pensamiento que consoliden la comprensión lectora.

La consolidación de procesos de lectura es un tema crucial en la educación, ya que la capacidad de comprender y analizar textos influye en el éxito académico y profesional de todos los integrantes de una sociedad. Jeanne Chall (1983) reconocida por su investigación en el desarrollo de habilidades de lectura, propuso un modelo que destaca la importancia de enseñar tanto habilidades de decodificación como comprensión. Según la autora los lectores pasan por distintas etapas de desarrollo, desde el reconocimiento de palabras hasta la comprensión crítica de textos complejos.

Chall (1983) en su libro "*Etapas del desarrollo de la lectura*" centra su atención en la comprensión del desarrollo de las habilidades lectoras e identifica cinco etapas: la prealfabética, en la que los niños tienen contacto con los textos, pero no comprenden el concepto de lectura. La alfabética inicial, en la que comienzan a reconocer letras y sonidos y comprender la correspondencia entre ellas. La fluencia, en la que los niños pueden leer con fluidez y comprender textos relativamente extensos. Finalmente, la etapa de lectura comprensiva, en que se analizan textos de manera crítica y comprenden su significado más allá de lo superficial.

En conclusión, se encuentra gran diversidad de definiciones de lectura, que integran una diversidad de componentes o procesos que pueden estar inmersos dentro de ella. Actualmente hay coincidencias teóricas que permiten definir el proceso lector desde la construcción y fortalecimiento de las habilidades cognitivas, tendientes al desarrollo del pensamiento, el lenguaje con características sociales, flexibles, adaptativas, activas e interdisciplinar en los procesos curriculares.

Acercamiento a la comprensión lectora

En el contexto rural se evidencia con regularidad la preocupación de los docentes sobre el interrogante de cómo enseñar a los escolares a entender lo que leen, ya que, en el contexto rural, las habilidades lectoras no se fomentan en casa. Por mucho tiempo, estas preocupaciones han generado estudios o experiencias pedagógicas de aula, que proponen nuevas estrategias basadas en el discernimiento de los procesos implicados en la comprensión lectora posibilitando medios dinámicos vinculados las condiciones sociales y culturales de quien lee.

Cassany (2008) en su texto prácticas letradas contemporáneas expresa que en la comprensión lectora intervienen cimientos estructurales de carácter cognitivo inconscientes, que fundamentan los procesos semánticos e interpretativos, al igual que los procesos culturales propios. Parte del hecho de que la lectura y la escritura son prácticas sociales que transforman el acto de leer desde la comunidad y para la transformación de ésta. Estos procesos culturales, además de la comprensión integral y completa de la información son vitales para el desarrollo de lectores eficientes.

Según Herrera (2023), la comprensión lectora no solo implica decodificar el texto, sino interpretar, analizar y evaluar críticamente su contenido, relacionándolo con los conocimientos previos del lector. Esta visión promueve un enfoque dialógico y participativo de la lectura, donde el lector deja de ser un receptor pasivo para convertirse en un constructor activo de sentido.

Anderson y Pearson, (1984) manifiestan que la comprensión vista desde la generalidad conceptual es un proceso en el que el lector produce un significado y una interpretación de la información que obtiene de un texto. La comprensión que el lector tiene durante la lectura es una interacción dialógica en la que intervienen sus experiencias y conocimientos previos; estas experiencias operan en la medida en que se inicie la aplicación de reglas para reconocer las palabras, las frases, los párrafos e ideas del autor. La interacción y relación que haya entre el lector y el texto es primordial en el proceso de construcción de la comprensión. Estas conexiones de información que el lector realiza en su mente apropiando los contenidos e ideas que el autor le presenta, unido a sus saberes culturales enriquecen el proceso, y esta relación de la información nueva con la antigua se conoce como proceso de comprensión.

Desde una perspectiva contemporánea, Cairney (2018) resalta que la comprensión lectora debe entenderse como una práctica sociocultural, en la cual los textos no poseen un significado fijo, sino que su interpretación depende del contexto y del bagaje del lector. Así, leer se convierte en un acto de construcción de significado situado, que varía según el entorno escolar, familiar y comunitario del estudiante.

Según estudios recientes, la comprensión lectora no se limita a la recepción pasiva de información textual, sino que implica una interacción compleja entre el lector, el texto y el contexto sociocultural en el que se desarrolla la lectura (Castles, Rastle y Nation, 2018; McNamara y Magliano, 2022). En este proceso, los conocimientos previos desempeñan un papel fundamental al permitir al lector interpretar y reorganizar la información nueva, integrándola en estructuras mentales existentes, lo cual favorece la retención significativa y la elaboración de inferencias.

Adicionalmente, desde un enfoque sociocognitivo, se reconoce que la comprensión lectora también está mediada por factores culturales y contextuales. El lector no es una entidad aislada, sino un sujeto inmerso en prácticas discursivas específicas, cuya interpretación del texto está atravesada por valores, creencias y saberes comunitarios (Jiménez & Harste, 2022). De ahí que en contextos educativos y particularmente en zonas rurales sea necesario promover prácticas lectoras que reconozcan esta diversidad de saberes e incorporen textos culturalmente significativos para facilitar una comprensión profunda.

Partiendo de estos postulados, la comprensión lectora se entiende como un recurso valioso en todos los aspectos del ser humano, pues como lector está inmerso en el conocimiento que es también su meta. Esta sucesión de acciones y habilidades lectoras integran la semántica, la gramática y otros aspectos en una representación coherente sobre la información que plantea el texto como un todo, cuando el lector ha logrado establecer las conexiones entre ellas, ha llegado al aprendizaje.

Cassany (2006) en su texto sobre lectura contemporánea; *“tras las líneas”*, plantea que dentro del proceso de comprensión lectora existen tres planos que él llama; “las líneas” referido a la decodificación y reconocimiento literal de la información expresa. “Entre líneas” que implica ver los propósitos del autor vinculados al tema en referencia y finalmente “detrás de las líneas”, este plano permite al lector determinar la ideología, la

intención del texto y asumir una postura crítica frente al tema abordado. Estos razonamientos y formas de ver el proceso intelectual del lector en relación con sus habilidades lectoras destacan la importancia de la escuela en la construcción social enmarcados en el contexto sociocultural de los jóvenes y sus resultados escolares.

En este sentido, Fernández (2022) reafirman que la comprensión lectora se sustenta en procesos cognitivos de alto nivel como la inferencia, el monitoreo metacognitivo y la integración semántica, elementos que permiten al lector construir una representación mental coherente del texto. Estos autores insisten en que el desarrollo de estas habilidades debe partir desde el contexto real del estudiante, integrando sus saberes, intereses y entorno cultural

El ser humano se está relacionando con otros en una sociedad, empleando para su comunicación diferentes tipos de lenguaje. Uno de los más recurrentes es el lenguaje oral, la conversación. Comunicarse oralmente y hacerlo de una manera fluida, comprensible y clara, permite, una interacción social eficaz para la comunicación y la construcción de significados o intercambio de saberes con facilidad, esto es algo que se da por sentado en la mayoría de las personas. Contrario a ello presentar dificultades supone un elevado nivel de limitación funcional, desde lo pragmático. En la escritura la información obtenida se extrae mediante un proceso de análisis, reflexión, deducción, entre otros procesos cognitivos almacenados en la mente y conciencia del lector.

Estas habilidades referidas a la metacognición exigen desentrañar las intenciones, las partes, la estructura de los textos; palabras, oraciones, ideas, inferencias y relaciones entre estas para el entendimiento y posterior conclusión. Como parte de estas habilidades se encuentra la fluidez verbal, que determina la velocidad y facilidad de la producción oral en las lecturas; además, se emite un juicio valorativo sobre la calidad del discurso del hablante, la funcionalidad y la respuesta en su contexto inmediato. Asimismo, Pérez (2023) valora las funciones del lenguaje, la organización mental, la intertextualidad entre sus presaberes, así como la memoria a corto y largo plazo como parte de las habilidades lectoras. También influyen en la atención, la apropiación léxica o semántica, la recuperación inmediata de información y la memoria de trabajo en la población de acuerdo con el nivel de escolaridad.

Richard C. Anderson (1984) es un destacado psicólogo educativo conocido por sus investigaciones en el campo de la lectura y los procesos cognitivos involucrados en la comprensión lectora. Algunas de las contribuciones más importantes de su trabajo incluyen; el modelo de procesamiento de la información en lectura. Anderson ha desarrollado modelos teóricos que explican cómo los lectores procesan y comprenden el texto. Estos modelos se centran en los procesos cognitivos involucrados en la lectura, como la decodificación, la comprensión del significado, la inferencia y la memoria. En este sentido el acto de leer es representada como una actividad compleja dentro del contexto transversal que opera desde los contextos sociales e interpreta la realidad.

De igual manera, estudios como los de McNamara y Magliano (2022) destacan el papel de las habilidades metacognitivas en el proceso lector, es decir, la capacidad del lector para monitorear, evaluar y ajustar su comprensión en tiempo real. Esto resulta especialmente relevante en contextos educativos diversos, como los rurales, donde las prácticas lectoras deben adaptarse a los marcos culturales locales para potenciar aprendizajes significativos.

En suma, la lectura se configura hoy como un fenómeno cognitivo complejo que articula procesamiento mental, interpretación crítica y vinculación con el entorno social. Las investigaciones actuales insisten en que el desarrollo de la comprensión lectora requiere no solo enseñar habilidades técnicas, sino también fomentar la reflexión, la autonomía y el diálogo entre el texto y la realidad del lector. Así, el acto de leer deviene en una herramienta clave para el pensamiento crítico y la transformación personal y colectiva.

También cabe señalar la importancia que se ha otorgado a la comprensión lectora. Su investigación ha contribuido significativamente a nuestra comprensión de cómo los lectores construyen significado a partir del texto. Anderson ha explorado los factores que influyen en ella; como el conocimiento previo, la inferencia y la metacognición. De igual manera destaca el énfasis en la lectura instructiva y la lectura silenciosa en diferentes espacios de enseñanza. La investigación en este campo específico ha promovido el desarrollo de estrategias efectivas de lectura que ayudan a mejorar la comprensión lectora. Estas estrategias incluyen la activación del conocimiento previo, la formulación de predicciones, la identificación de ideas principales y secundarias, entre otras.

Por el contrario, desde la mirada estatal, los procesos de lectura son mediados por pruebas estandarizadas que valoran de manera homogénea a las poblaciones rurales y urbanas sin hacer ningún análisis de contextos o modelos pedagógicos. De este modo existen diferencias claramente establecidas en los procesos lectores que ambas poblaciones tienen. Aunque se han hecho muchos esfuerzos en pro de cerrar las brechas entre ambos sectores, falta mucho para que esto sea una realidad. Los resultados recientes de las pruebas PISA, muestran un análisis comparativo entre colegios privados, urbanos y rurales, en los que claramente señalan que la población rural presenta desventajas en relación con la prueba de lenguaje en competencia lectora y escritora.

Las diversas investigaciones que han centrado la atención en los procesos de comprensión y las habilidades lectoras han aportado descripciones y conceptos teóricos amplios sobre el tema. Cassany (2006) presenta la teoría de las habilidades en las practicas lectoras e identifica nueve micro habilidades; percepción, memoria, anticipación, lectura rápida y atenta, inferencia, ideas principales, estructura y forma, lectura entre líneas y autoevaluación. Desarrollar estas habilidades proporcionan al lector herramientas fundamentales para el desarrollo personal y por ende al mejoramiento de sus resultados escolares. Debido a la gran importancia que tiene la lectura es necesario determinar la incidencia que tienen los procesos de metacognición en los estudiantes según la edad, el nivel escolar y en los contenidos temáticos abordados en el aula.

El aprendizaje humano y la comprensión lectora discurren en diversos procesos y constructos cognitivos y en distintos enfoques derivados de distintos postulados. Sin embargo un factor común y relevante de estos puntos de vista sobre la comprensión lectora son la atención hacia su proceso y su aspecto de la teoría cognitiva desde el contexto social. Para Colomer (1990) esta importancia “nos fija en el pensamiento verbal y lo convierte en un objeto susceptible de ser analizado, confrontado con nuestras ideas o las de otros textos y ofrecido a una exploración memorable” (p.24) Esta integración de principios tienden a centrarse en la relación de lectura y aprendizaje como principio orientador de nociones generales sobre las habilidades lectoras. El texto en su generalidad identifica, define o fundamenta constructos que estructuran las habilidades lectoras.

Pedagogía del lenguaje de Emilia Ferreiro

En la actualidad, los desarrollos teóricos en torno a la adquisición de la lengua escrita han enriquecido y ampliado esta visión, integrando aproximaciones desde la psicolingüística, la sociolingüística crítica y las pedagogías socioculturales. Investigaciones recientes como las de María Cecilia Bixio (2021) y Emilia Sirota (2020) retoman el legado ferreiriano, pero lo articulan con enfoques que consideran el contexto social, cultural y emocional en el que los niños se apropian del lenguaje. Desde estas miradas, aprender a leer y escribir no solo implica entender las reglas del sistema alfabético, sino también participar de prácticas sociales de lectura y escritura significativas, situadas en entornos reales.

Asimismo, autores como Ana María Kaufman y Mónica Rodríguez (2022) sostienen que la enseñanza de la lectura y la escritura debe articularse a procesos dialógicos, donde el lenguaje sea comprendido como una herramienta de participación, empoderamiento y transformación. Desde esta perspectiva, el texto deja de ser únicamente un objeto para ser descifrado y pasa a ser una vía para construir significados compartidos, dialogar con la experiencia, y desarrollar una identidad como sujeto lector y escritor.

Otro aporte relevante proviene de los estudios sobre multilateralidades (Cope & Kalantzis, 2015), que reconocen la diversidad de lenguajes, soportes y contextos en los que actualmente se produce y se accede al conocimiento escrito. Estos enfoques demandan que la pedagogía del lenguaje incluya no solo la enseñanza de la escritura convencional, sino también la comprensión crítica de los textos digitales, visuales y multimodales que circulan en la cultura contemporánea.

En suma, la pedagogía del lenguaje en el siglo XXI sigue reconociendo el valor del enfoque constructivista propuesto por Ferreiro, pero lo complementa con una comprensión más amplia, que incorpora la dimensión social, cultural y tecnológica del acto de leer y escribir. El docente deja de ser un simple transmisor de códigos para convertirse en un mediador cultural, capaz de facilitar experiencias lectoras y escriturales significativas, respetando los saberes previos de los estudiantes y favoreciendo su autonomía en la construcción del conocimiento.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la lectura no se reduce a la repetición mecánica de letras o palabras, sino que implica una reconstrucción progresiva del conocimiento, donde los niños y niñas se apropian del sistema de escritura en interacción con su contexto sociocultural. En escenarios rurales, donde existen limitaciones materiales y profundas brechas de acceso a la cultura escrita, este paradigma permite una comprensión más humana, contextual y significativa del proceso lector. Ferreiro insiste en que aprender a leer no es simplemente aprender a decodificar (Ferreiro, 1991), sino construir significados desde la experiencia y la interacción.

Aplicar la pedagogía del lenguaje en investigaciones sobre habilidades lectoras en zonas rurales, como en el caso del Huila (Colombia), implica reconocer que las prácticas escolares deben superar la visión alfabetizadora reducida al silabeo. En cambio, se deben favorecer escenarios en los que los estudiantes puedan interactuar con textos auténticos y funcionales, con sentido para su vida cotidiana, donde el acto de leer trascienda el aula y se conecte con los saberes comunitarios y las narrativas locales. Ferreiro (2001) cuestiona las formas tradicionales de enseñanza de la lectura, muchas veces desconectadas de las necesidades reales del lector y repletas de ejercicios aislados del contexto comunicativo.

En este sentido, su aporte teórico permite integrar una mirada crítica y transformadora sobre las condiciones de enseñanza-aprendizaje en el ámbito rural. La alfabetización, vista desde la pedagogía del lenguaje, no es solo una habilidad escolar, sino una práctica cultural que involucra lo cognitivo, lo social y lo emocional. Así, se fortalece la comprensión de las habilidades lectoras como procesos complejos, articulados al desarrollo del pensamiento, la construcción de sentido y la participación crítica en la cultura escrita.

Por ello, la pedagogía del lenguaje de Ferreiro es pertinente como referente epistémico en esta tesis, pues brinda un marco sólido para comprender las concepciones que los docentes rurales tienen sobre la lectura, las prácticas pedagógicas que implementan, las dificultades de sus estudiantes, y el papel que cumple el modelo educativo flexible en la promoción de la lectura significativa. Además, su enfoque favorece el análisis fenomenológico de las experiencias escolares y de los discursos de

los actores educativos, permitiendo develar las tensiones, sentidos y desafíos que configuran el ejercicio lector en zonas de alta vulnerabilidad educativa.

Las Habilidades Lectoras

El desarrollo cognitivo está relacionado directamente por las oportunidades de aprendizaje, es decir, los estímulos que hay en su entorno para motivar el conocimiento. El pensamiento abstracto es construido a lo largo del proceso escolar y el desarrollo voluntario e involuntario de experiencias que enriquecen los estímulos mentales para consolidar conocimiento. Este procesamiento de la información requiere de factores externos y acciones secuenciales que consoliden una estructura mayor, es decir, operaciones mentales como; sensación, percepción, atención, memoria y razonamiento.

Para el adecuado desarrollo de los objetivos curriculares, es indiscutible el papel de la lectura y la comprensión de los contenidos en los ambientes escolares, estos procesos considerados como de nivel superior por la vinculación consciente del pensamiento y las acciones cognitivas. La metacognición conlleva a responsabilizarse de los errores y dificultades dentro del proceso de adquisición de la información, aprender a reflexionar y razonar para desarrollarse como pensadores. Es decir, que la metacognición es la capacidad de desarrollar conciencia y control sobre los procesos de pensamiento y su aprendizaje.

Con lo anterior, se podría decir que el término de habilidades lectoras hace referencia al conjunto de capacidades o competencias que tiene un lector para comprender profundamente lo leído. Esto establece procesos individuales a nivel mental y cognitivo que forman parte de las destrezas lingüísticas que ha apropiado a lo largo de su vida. Desde el postulado de Cassany (2006) y su identificación de las micro habilidades lectoras es importante hacer un acercamiento conceptual para orientar con más claridad las habilidades específicas que intervienen en el proceso lector y el énfasis de cada una de ellas.

1. Percepción; hace referencia al adiestramiento ocular, el campo visual o agudeza que debe tener el estudiante dentro del texto, fijar su mirada en más de una letra o línea en el texto, está ligada a la velocidad lectora.
2. Memoria; es la función de codificar, almacenar o retener información
3. Anticipación; prever o adelantar una posible información a partir de los conocimientos previos o motivaciones.

4. Lectura rápida y atenta; está relacionada con el ritmo y calidad de la lectura, la eficiencia y la rapidez, la lectura desenvuelta y ubicación de información concreta.
5. Inferencia; es la habilidad de deducir, de dar significado a palabras dentro del texto, seguir las pistas que hay en los párrafos. Esto crea autonomía y acercamiento a la comprensión textual.
6. Ideas principales; reconocer la información o datos relevantes, la intención del autor o el tema.
7. Estructura y forma; identificar la organización y las características del texto, las relaciones internas, las expresiones o tipo de lenguaje y valorar el aspecto lingüístico que contiene.
8. Lectura entre líneas; es la consolidación de las habilidades anteriores, ya que identifica las intenciones ideológicas, discierne información, establece opiniones y capta más allá de la información.
9. Autoevaluación; el lector identifica conscientemente sus fortalezas y debilidades en su proceso lector y de comprensión de lo que lee.

Reconocer el proceso por el cual se aprende, se conecta la información, se unifican las estrategias de lectura, implica en los estudiantes adquirir habilidades lectoras o micro habilidades de acuerdo con lo expresado por Cassany (2006). El lector no sólo debe aprender a reconocer los grafemas o fonemas, sino que debe hacerlo rápidamente, sin que requiera mucho esfuerzo usando una velocidad adecuada y fluida para centrarse en los procesos cognitivos como el de la comprensión. Frente a esto Logan (1997) señala que:

...la lectura para ser automática, además de rápida y fluida, tiene que producirse sin intención. El lector que tiene automatización lectora reconoce inconscientemente las palabras con las que se encuentra, aunque en ocasiones pueda utilizar sus recursos cognitivos para inhibirlas. (p. 130)

Si aceptamos la lectura como una práctica sociocultural que involucra destrezas y procesos cognitivos como parte de la vía hacia el conocimiento, los estudiantes tendrán acceso a la comprensión de lo que les rodea. Al leer se requieren un conjunto de habilidades que van desde la selección, la clasificación, la semántica, la inferencia, la fluidez y la comprensión dependen unas de otras para atender la generalidad del texto leído. Estas destrezas permiten desentrañar el contenido de un texto y formar un conjunto de micro habilidades necesarias para la interpretación de un código escrito.

Daniel Cassany (2010) plantea que la comprensión lectora se compone de un cúmulo de habilidades más específicas, a las que denomina micro habilidades. Estas micro habilidades son destrezas y estrategias que se aplican durante la lectura para facilitar la comprensión y la interpretación del texto. Estas habilidades lingüísticas establecen marcadas diferencias en los niveles de lectura. Cassany identifica varias de

ellas como claves en la comprensión lectora, a continuación, se mencionan las más destacadas.

Primero la activación de conocimientos previos como la capacidad de relacionar la información del texto con los conocimientos que tiene el lector desde sus vivencias y experiencias particulares para facilitar la comprensión y la construcción de significados. Segunda destreza es la inferencia, orientada hacia la habilidad de deducir información implícita a partir de pistas contextuales que se encuentran a lo largo de la lectura. La evaluación como capacidad crítica se enmarca en el análisis y en la emisión de un juicio valorativo el contenido del texto, cuestionando suposiciones, identificando sesgos y considerando diferentes perspectivas. Por último, La identificación de estructuras textuales, esta habilidad permite reconocer la estructura general del texto de acuerdo con su tipología y utilizarla para organizar y comprender la información.

El uso de estrategias de lectura es la aplicación consciente de técnicas como la lectura en voz alta, el subrayado, la toma de notas y la revisión de lo leído para mejorar la comprensión. Las micro habilidades de la comprensión lectora propuestas por Cassany (2006) son relevantes porque ayudan a los lectores a desarrollar una lectura más activa y crítica. Al dominar estas habilidades, los lectores son capaces de acceder a niveles de comprensión más profundos, interpretar y analizar la información de manera más efectiva, y conectarla con su propio conocimiento y experiencia.

Bajo el modelo interactivo lector, Dechant (2013) planteó que el lector usa todos los niveles de procesamiento y construye su significado por un selectivo uso de información desde muchos enfoques, sin adherirse a un orden específico. Este modelo centra sus bases en la importancia y la funcionalidad de las habilidades lectoras, ya que cuando un estudiante las alcanza se transfigura en un lector flexible e interactivo, puesto que los realiza de manera instintiva y secuencial.

Sobre estos aspectos, Goodman (1986) en su texto *“El proceso de lectura”* menciona que las habilidades lectoras contribuyen a que los buenos lectores seleccionen información relevante para activar procesos metacognitivos durante la lectura, por ello se centran en las ideas primordiales que ofrece el texto. El concepto que se ha tenido sobre la comprensión ha evolucionado a lo largo del tiempo, interviene el proceso de

decodificación de palabras que de por sí está inmerso en los procesos de lectura, además de la inferencia que establece en lo que lee.

La enseñanza explícita de las habilidades lectoras en las etapas iniciales de la escolaridad permiten estructurar la fonética, la semántica y, por ende, la comprensión. Estos enfoques contribuyen a consolidar un lector competente y a fortalecer aspectos técnicos, cognitivos y sociales que desarrollan las habilidades lectoras desde su etapa inicial. La posibilidad de relacionar las distintas capacidades mentales en una estructura mayor, concreta y con efectos contextuales en los procesos de lectura constituyen las habilidades lectoras que plantean diversos autores.

Los hallazgos y los aportes científicos del tema demuestran que las habilidades lectoras son un elemento que contribuyen a mejorar la comprensión del texto en cualquier contexto escolar. Este estudio reconoce que la comprensión es la capacidad del lector para interpretar el texto, construyendo una representación mental coherente, el entendimiento de las expresiones semánticas, por medio del uso apropiado de las características prosódicas del texto, desde la básica primaria con sus competencias básicas de comunicación en lectura y escritura y en secundaria con el fortalecimiento de estas competencias enfocadas en la inferencia y las relaciones intertextuales.

Las habilidades lectoras contribuyen a marcar diferencias entre quienes practican la lectura de forma habitual frente a aquellos que no lo hacen. Los procesos cognitivos alcanzan ciertos niveles de recuperación, intertextualidad y adquisición de competencias en una sociedad que trasmite información a través de medios gráficos, musicales, audiovisuales y un sin número de textos continuos o discontinuos. El conocimiento que la lectura ofrece no se reduce únicamente a la palabra escrita, sino que también busca la construcción de un nuevo conocimiento con la información que posee. La lectura es una actividad genuinamente intelectual que resulta útil en cualquier tipo de actividad social, con independencia de que se utilice para obtener información, recreación o el desarrollo emocional. Para ello, es necesario que cada persona adquiera las habilidades de lectura.

Una mirada desde el aprendizaje significativo en contextos rurales David Ausubel

En el ámbito de la educación, la teoría del aprendizaje significativo propuesta por David Ausubel (1963) ofrece una base epistemológica sólida para comprender cómo los estudiantes incorporan nueva información a sus estructuras mentales de manera sustantiva y duradera. Esta teoría, que se inscribe dentro del paradigma cognitivo, plantea que el aprendizaje ocurre de forma significativa cuando los nuevos conocimientos se relacionan de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe. En este sentido, la lectura, como proceso de construcción activa de significados, se convierte en un escenario privilegiado para aplicar dicho enfoque.

En contextos rurales como los del departamento del Huila (Colombia), donde los estudiantes muchas veces enfrentan barreras de acceso a materiales didácticos y a experiencias previas con la cultura escrita, el aprendizaje significativo permite reconocer que no es suficiente presentar textos o actividades de lectura de manera aislada. Por el contrario, se requiere establecer conexiones explícitas entre los saberes previos de los estudiantes, sus contextos de vida y los contenidos escolares. Según Ausubel (1976), “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese en consecuencia” (pág.12).

Aplicar este principio a la enseñanza de la lectura implica planear procesos pedagógicos que partan del conocimiento previo que los estudiantes poseen sobre el mundo, su cultura local, sus costumbres, experiencias y lenguaje. En lugar de imponer lecturas desconectadas de su realidad, el docente debe propiciar estrategias en las que el estudiante pueda relacionar lo que lee con lo que vive, construyendo así un aprendizaje más profundo y significativo.

Las habilidades lectoras, entendidas como un conjunto de procesos que incluyen la decodificación, la fluidez, la inferencia, la identificación de ideas clave y la interpretación crítica, se fortalecen en la medida en que se desarrollan en un entorno educativo que promueve la significación. Esto cobra especial relevancia en escuelas rurales multigrado, en las que el modelo educativo flexible plantea desafíos didácticos particulares. La falta de recursos o la escasa formación especializada de los docentes no debe traducirse en prácticas de enseñanza memorísticas o repetitivas, sino en

experiencias de lectura conectadas con el entorno, que activen procesos mentales complejos y fomenten el desarrollo de la autonomía lectora.

Desde esta perspectiva, el rol del docente no se limita a ser un transmisor de contenidos, sino un mediador del aprendizaje, capaz de identificar los esquemas previos de sus estudiantes y de emplear organizadores previos, estrategias de andamiaje y situaciones significativas que favorezcan la comprensión lectora. Esto es especialmente importante en la educación rural, donde los estudiantes, muchas veces, requieren apoyos didácticos más pertinentes para consolidar su aprendizaje, dadas sus condiciones socioculturales y materiales.

Por tanto, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel no solo proporciona herramientas teóricas para entender cómo se aprende a leer, sino también una propuesta pedagógica potente para transformar las prácticas docentes en contextos de vulnerabilidad educativa. En esta tesis doctoral, dicha teoría contribuye al análisis de las concepciones docentes sobre la lectura, la selección de materiales, las metodologías implementadas y las formas de mediación pedagógica que inciden en los procesos lectores en la escuela rural.

La progresión temática; perspectivas múltiples

Definida como la vinculación temática y semántica de las unidades lingüísticas, entendidas como enunciados o proposiciones que posee el texto, que se caracteriza por mantener la unidad discursiva a manera de hilo conductor en todo el texto. Esta vinculación provee al lector de nueva información para ser procesada en la memoria y construir un aporte significativo a los procesos de aprendizaje. Estos procedimientos gramaticales establecen diferencias entre las microestructuras y las macroestructuras que están inmersas dentro del texto desde el componente lingüístico.

En otras palabras, el concepto de progresión temática se refiere a la organización secuencial y coherente de las ideas en un texto, lo que facilita la comprensión y el análisis por parte del lector. Esta estructura temática se vuelve crucial, ya que permite a los estudiantes seguir el hilo conductor de un texto, identificar las ideas principales y secundarias, y establecer conexiones significativas entre ellas. Al dominar la progresión temática, los escolares adquieren la capacidad de interpretar textos complejos, evaluar

críticamente la información presentada y desarrollar argumentos sólidos fundamentados en evidencia.

Autores como Van Dijk (1980) y Kintsch (1998) han destacado la importancia de la coherencia temática en la comprensión lectora. Según sus investigaciones, la progresión temática no solo facilita el procesamiento cognitivo de la información, sino que también contribuye a la construcción de modelos mentales que favorecen la retención y recuperación del conocimiento. En este sentido, la progresión temática no solo se limita a la estructura superficial de un texto, sino que influye en la forma en que los estudiantes interactúan con la información y la incorporan a su bagaje de conocimientos previos.

Además, la progresión temática favorece la interdisciplinariedad y la integración de conocimientos. Al abordar temas que trascienden una sola área de estudio, los estudiantes pueden establecer conexiones significativas entre distintos campos del saber. Esta transversalidad en el aprendizaje fortalece la capacidad de análisis y síntesis, así como la resolución de problemas complejos.

Van Dijk (1992) en su libro "*Ciencia del texto*" indica que la progresión está vinculada directamente con el componente semántico-textual. Propone que el lector no solo interpreta las unidades del texto, sino que establece relaciones entre ellas desde la comprensión que tenga del lenguaje. Esta vinculación semántica está mediada por componentes morfosintácticos como; la segmentación, la categorización y la combinación de lo percibido. Para el autor la comprensión general del texto establece varios niveles operacionales que se apoyan unos de otros, y su construcción cognitiva se valida a través de distintas reglas sintácticas aprendidas a lo largo del proceso escolar.

Desde la mirada de la progresión temática el texto tiene un enfoque amplio de configuración lingüística en el que transitan el contexto, los signos, el significado y las normas estructurales. Se caracteriza por su carácter social, semántico y sintáctico como elementos inherentes dentro de la intención implícita que posee el texto desde los subsistemas que componen su interrelación. Esto da cuenta del nivel de complejidad de las habilidades lectoras que debe poseer un escolar y la importancia de lo contextual y lo social en la construcción y producción de significados.

El proceso lineal de los contenidos de un texto, involucran la función cognoscitiva a través de la selección de la información. La relevancia de la progresión temática, será la de trasladar de la memoria a corto plazo los datos combinados de lo que conoce y la nueva información adquirida a la memoria de largo plazo, construyendo relaciones semánticas, de coherencia desde las diversas unidades lingüísticas propias del texto. De este modo el texto adquiere un carácter de complejidad, y heterogeneidad producto de un sistema de orden superior para el proceso de comprensión de textos.

Jofré (2013) resalta el trabajo de Northrop Frye, especialmente por su enfoque en la importancia de la progresión temática en la comprensión de las obras literarias. Resaltando que “Su interés integrativo es tal, que va más allá de la convergencia entre diacronía y sincronía, intentando aunar lo inductivo más lo deductivo, la ciencia más la filosofía, los casos específicos y las leyes generales” (pag.65). Frye es reconocido por su teoría de los arquetipos y sus ideas sobre la estructura de la literatura. En su obra más famosa, "Anatomía de la crítica", Frye argumenta que existen patrones recurrentes en la literatura que revelan una estructura subyacente en las obras. Según el autor la progresión temática es crucial para entender cómo se desarrollan estos patrones y cómo contribuyen al significado global de una obra.

Para Frye, la progresión temática no solo implica el desarrollo de los temas a lo largo de una obra, sino también cómo estos temas se relacionan entre sí con la estructura general del texto. Su enfoque en la progresión temática ayuda a los lectores y a diversos investigadores a profundizar en el significado de una obra y a apreciar cómo los temas se entrelazan para crear una experiencia literaria cohesiva. La importancia de la progresión temática puede entenderse como una herramienta fundamental para analizar y comprender las obras literarias en su totalidad. Su enfoque ha influido en generaciones de estudiosos de la literatura y sigue siendo relevante para el estudio crítico de textos literarios hasta el día de hoy.

Otros autores como Halliday (2001) en su texto sobre la interpretación social del lenguaje, manifiesta que “Una teoría funcional no es una teoría sobre los procesos mentales que concurren en el aprendizaje de la lengua materna; es una teoría acerca de los procesos sociales que confluyen en él.” (p. 29). La construcción de la estructura

cognoscitiva del lenguaje supone un concepto dinámico de la lengua inmersa en los distintos contextos sociales, la capacidad específica del aprendizaje a través de modelos concretos. La vinculación semántica de los enunciados, definen lo gramatical en términos de una función.

Para el autor la lengua escrita u oral es el principal canal por los que se transmiten los modelos de vida en una sociedad. Por ello la progresión semántica en cualquier tipo de texto explora la narrativa, desde diversa perspectivas y enfoques críticos. Un hábil manejo de la progresión temática permite entrelazar los temas, proposiciones y enunciados a lo largo de una historia o texto de cualquier índole, permitiendo el desarrollo coherente de las ideas y las unidades lingüísticas. En el contexto educativo es relevante la necesidad de conocimiento, la mediación y la motivación.

Desde una perspectiva psicolingüística, la instancia social de abordar el lenguaje se articula con el comprender desde dos perspectivas; por un lado, como un todo integral, observado desde el exterior y por el otro, enfocado en la atención de las partes, es decir el interior. Abordar el comportamiento lingüístico como intento de construir o fomentar mecanismos que operan en el cerebro humano como sistema de construcción de unidades de sentido forman parte del sentido complejo de la progresión temática. Estas perspectivas definen un complejo sistema de relación entre el texto y su función social integrando diversos códigos y procesos cognitivos que confluyen en su formación. La comunicación desde su aspecto humano es un valioso instrumento de difusión de ideas y recepción de información.

la progresión temática está estrechamente relacionada con la capacidad de investigación y análisis. Los estudiantes se ven en la necesidad de buscar información, evaluar fuentes, y construir argumentos sólidos basados en evidencia. Para llevar a cabo este proceso de manera efectiva, es imprescindible contar con habilidades lectoras avanzadas, que les permitan identificar la información relevante, interpretarla correctamente y utilizarla de manera coherente en sus trabajos académicos. De esta manera, la progresión temática se convierte en un pilar fundamental de la actividad investigativa en el ámbito educativo.

Por otro lado, no podemos pasar por alto el impacto que la progresión temática tiene en el desarrollo de la capacidad de expresión escrita. Al ser capaces de seguir y analizar el desarrollo de un tema a través de distintas fuentes, los estudiantes mejoran su habilidad para organizar ideas, estructurar argumentos y redactar textos coherentes y claros. Esta competencia es fundamental pues, la comunicación escrita juega un papel crucial en la evaluación de los conocimientos y habilidades de los estudiantes.

Texto y contexto

Considerar los aspectos sociales del lenguaje escrito resulta valioso, dadas las características que condicionan el uso de la lengua. La lectura y la escritura son instrumentos de la vida social que confluyen inherentemente en los contextos lingüístico, cotidiano y sociocultural. De este modo el texto cobra sentido desde la secuencia discursiva en que es leído y como parte de las actividades comunicativas dentro de un factor o espacio cultural determinado. Las corrientes lingüísticas más recientes hacen referencia a los factores contextuales y estructurales del texto como fenómeno social, destacando sus características sintácticas y semánticas desde el contexto situacional de intercambio de las diferentes funciones lingüísticas.

La estructura gramatical, o la forma en la que se organiza un texto, también contribuye significativamente a su interpretación contextual. Por ejemplo, el uso de la voz pasiva frente a la activa no solo cambia la estructura de la oración, sino también la perspectiva y énfasis de la acción descrita. El trabajo de Noam Chomsky en gramática generativa ha demostrado cómo estructuras aparentemente similares pueden producir diferentes interpretaciones basadas en su contexto sintáctico y pragmático. Esta variación estructural no es trivial, ya que el orden de palabras, la concordancia y otras reglas gramaticales establecen un marco dentro del cual se puede interpretar correctamente el contenido textual.

El entorno textual está definitivo por los enunciados que rodean el texto ya que el significado se encuentra determinado por presaberes que el contexto le proporciona y luego el tema, el código o las características de los que intervienen el acto lector. El contexto y el texto se componen de aspectos sociales, que intervienen en la comprensión. Umberto Eco, semiólogo, novelista y filósofo italiano, es conocido por sus

contribuciones a la teoría de la interpretación y la semiótica. En su obra "*Lector in fabula*" (1993) explora el papel del lector y el contexto en la interpretación del texto.

Eco (1993) sostiene que el lector no es un mero receptor pasivo del texto, sino que desempeña un papel activo al interpretarlo. Frente a ello señala que:

Un hablante normal tiene la posibilidad de inferir, a partir de la expresión aislada, su posible contexto lingüístico y sus posibles circunstancias de enunciación. El contexto y la circunstancia son indispensables para poder conferir a la expresión su significado pleno y completo, pero la expresión posee un significado virtual que permite que el hablante adivine su contexto. (p.26)

Para Eco, el lector trae consigo un bagaje de experiencias, conocimientos previos, expectativas y creencias que influyen en la forma en que percibe y comprende un texto. Este bagaje individual se entrelaza con el contexto cultural, histórico y social en el que el lector está inmerso, lo que a su vez moldea su interpretación del texto. El proceso de interpretación implica una interacción dinámica entre el texto y el lector, mediada por el contexto. El contexto no solo abarca las circunstancias externas al texto, como la época en que fue escrito o las intenciones del autor, sino también las condiciones internas al acto de lectura, como las expectativas del lector y su comprensión del mundo.

Desde esta manifestación lingüística, el texto define aspectos que están correlacionados o determinados por un contexto. Las reglas sintácticas permiten identificar y aplicar funciones recíprocas de los términos o enunciados en el contexto de la oración, de este modo se invoca la competencia gramatical, sin ella la interpretación sería una expresión vacía o incompleta. De este modo es posible señalar las cualidades que los textos presentan desde la función social que tienen implícitos y que la función de la lectura gira en torno a alcanzar la comprensión. En este proceso inciden el lector, el texto y el contexto.

Cassany (2006) en su apartado sobre concepciones socioculturales manifiesta que el significado se construye en la mente del lector, en este sentido indica que "Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen un origen social" (p.33). Desde esta perspectiva el lector y el contexto no son elementos que se desconecten de las unidades lingüísticas o de las prácticas de lectura, por el contrario, aportan un entramado complejo y dependiente el uno del otro desde su práctica social, cualquiera que sea su intención de aprendizaje.

Algunas palabras adquieren significados particulares de acuerdo con el contexto donde se usan y el valor que las comunidades imprimen en él. Para Cassany (2006) el acto de leer no implica solo un proceso mental y de decodificación, este es una práctica cultural que posee variadas recursos lingüísticos y sociales como la cultura, la historia, las tradiciones y las prácticas comunicativas específicas de un contexto en particular. La lectura enmarcada en un contexto enriquece al lector y a su correspondencia con lo sociocultural.

Cada lector aporta su propia experiencia, bagaje cultural, emociones y perspectiva personal al proceso de interpretación del texto, lo que enriquece y modifica la comprensión de este. Esta interacción dinámica entre el texto y el lector implica que no hay una única interpretación correcta de un texto, ya que cada lector puede percibirlo de manera distinta. Eco (1993) también habla de la noción de "lector modelo", es decir, la idea de un lector ideal al que el autor dirige su obra. Sin embargo, reconoce que cada lector es único y que su interpretación está influenciada por una variedad de factores.

Stanley Fish (1987) es un influyente crítico literario y teórico de la interpretación que ha contribuido significativamente al campo de los estudios literarios. En su obra "*Is There a Text in This Class?*" argumenta que las interpretaciones de un texto están moldeadas por las comunidades interpretativas a las que pertenecen los lectores. Propone que no existe una interpretación objetiva de un texto, sino que las interpretaciones son el resultado de las normas y convenciones compartidas dentro de una comunidad interpretativa. Estas comunidades interpretativas pueden estar formadas por académicos, críticos, lectores comunes, o cualquier grupo que comparta un conjunto particular de creencias, valores y enfoques interpretativos. Desde este postulado Fish afirma que:

Pero sí hay un marco contextual y el signo de su presencia es precisamente la ausencia de toda referencia a él. Vale decir: ni siquiera es posible pensar en una oración independientemente de un contexto y cuando se nos pida que consideremos una para la cual no se especifica ninguno, la entenderemos automáticamente en el contexto en el cual la hemos encontrado la mayor parte de las veces. (p.224)

Según Fish, la autoridad para interpretar un texto proviene de la comunidad interpretativa a la que uno pertenece, y no de algún significado intrínseco o intención original del autor. Esto significa que diferentes comunidades interpretativas pueden llegar

a conclusiones radicalmente diferentes sobre el mismo texto, y que no hay una única interpretación correcta. Esta noción desafía la idea tradicional de la autoridad del autor o del texto mismo, y destaca el papel central de las comunidades interpretativas en la construcción del significado. A través de este enfoque, Fish resalta la naturaleza dinámica y social de la interpretación literaria.

Dentro del proceso de comunicación, la estructura cumple una función social, relacionada con unos propósitos directamente relacionados con las prácticas compartidas en una sociedad. Las diversas posibilidades de interpretación semiótica que poseen los procedimientos de lectura se complementan entre sí con las inferencias que se establezcan a lo largo de la cooperación con el lector. Las comunidades interpretativas establecen normas, convenciones y presuposiciones que guían la forma en que sus miembros leen, comprenden y valoran un texto. Estas normas son internalizadas por los miembros de la comunidad y moldean su enfoque hacia la interpretación.

Fish (1987) también introduce el concepto de "*interpretación subyacente*", que se refiere a las presuposiciones no cuestionadas y los marcos conceptuales compartidos dentro de una comunidad interpretativa. Estas interpretaciones subyacentes determinan cómo se aborda un texto y qué aspectos se consideran relevantes o significativos. El enfoque interpretativo, desafía la noción de una verdad objetiva o una interpretación universalmente válida, y destaca la influencia de factores sociales, culturales e históricos en la forma en que leemos y entendemos los textos. Este postulado nos lleva a reflexionar sobre la diversidad de perspectivas y enfoques interpretativos que existen dentro de diferentes contextos, así como sobre la importancia de reconocer y comprender estas diferencias para enriquecer nuestra comprensión de los textos literarios.

Por otra parte, la teoría transaccional de la lectura de Louise Rosenblatt (1996) es una perspectiva sumamente influyente en el campo de la teoría literaria y la pedagogía de la lectura. Rosenblatt enfatiza la importancia del diálogo entre el lector y el texto, así como el papel crucial del contexto individual y social en la comprensión de la obra. La experiencia de lectura se basa en una transacción dinámica entre el lector y el texto. Esta transacción implica que el significado de un texto no reside únicamente en las palabras

impresas, sino que emerge en el proceso de interacción entre el lector y el texto en un contexto particular.

Rosenblatt introduce el concepto de "acto estético" para describir este proceso, destacando cómo la experiencia estética surge cuando el lector se involucra activamente con el texto, generando significado a través de su interacción personal con la obra. Frente a este planteamiento indica que:

El lector estético saborea, presta atención a las cualidades de los sentimientos, de las ideas, las situaciones, las escenas, personalidades y emociones que adquieren presencia, y participa de los conflictos, las tensiones y resoluciones de las imágenes, ideas y escenas a medida en que van presentándose. (p.18)

Además, Rosenblatt resalta la importancia del contexto individual y social en la comprensión textual. Reconoce que los lectores traen consigo sus propias experiencias, valores, creencias y conocimientos previos a la experiencia de lectura, lo que influye en su interpretación del texto. Asimismo, señala que el contexto social en el que se encuentra un lector también impacta su comprensión, ya que las normas culturales y sociales pueden influir en la forma en que se percibe un texto. La teoría transaccional destaca la naturaleza activa y relacional de la experiencia de lectura, así como la influencia del contexto individual y social en la construcción del significado.

Estos postulados enuncian la importancia de la función social de los textos escritos. Los objetivos de lectura pueden variar dependiendo del propósito, la atención del lector y el contexto en que está se desarrolle. Esta relación simbiótica entre texto y contexto derivan de las relaciones constitutivas y sociológicas del conocimiento y los saberes sociales del lector. De este modo las formas de pensamiento, la inferencia y la función de las representaciones culturales fortalecen los procesos de lectura desde la individualidad del lector y su conexión con lo social.

El lector no es un receptor pasivo de significados, sino un participante activo en la construcción de estos. Según la teoría de la recepción, propuesta por Hans Robert Jauss, el significado de un texto se cumple en el acto de la lectura, donde el lector aporta su contexto personal, cultural y temporal al proceso interpretativo. Esto significa que cada lectura es única y puede generar nuevos significados que no estaban previstos por el autor.

La teoría de la respuesta del lector, desarrollada por estudiosos como Stanley Fish, también subraya el rol activo del lector en dar vida al texto. La interpretación de un texto es una negociación constante entre lo que propone el texto y lo que el lector trae a la lectura, incluyendo su conocimiento previo, sus prejuicios y sus expectativas. Así, el contexto del lector es esencial para la plena realización del significado textual.

El contexto es, indudablemente, el alma del significado textual. Desde el ámbito cultural hasta el situacional, pasando por las complejidades lingüísticas y discursivas, el contexto permea cada etapa de la interpretación de un texto. Sumar las dimensiones históricas, culturales y pragmáticas en la lectura de un texto no solo enriquece nuestra comprensión sino también nos proporciona una perspectiva más holística y matizada. Además, el papel activo del lector en la construcción del significado pone de manifiesto cómo el contexto es una entidad dinámica, siempre en proceso de ser reinterpretada y reconfigurada. En última instancia, reconocer e integrar el contexto no es solo una técnica de análisis, sino un imperativo para contar con una comprensión plena y profunda de cualquier texto.

La educación popular para las prácticas lectoras en la ruralidad Orlando Fals Borda

En el marco de una investigación cualitativa de corte fenomenológico-orientada a comprender las habilidades lectoras de estudiantes en contextos rurales, resulta indispensable incorporar una mirada crítica y transformadora que permita articular el conocimiento local, las prácticas pedagógicas cotidianas y las condiciones sociohistóricas de los territorios. En este sentido, la educación popular como corriente epistemológica y pedagógica ofrece un enfoque profundamente coherente con los principios de esta investigación, y encuentra en Orlando Fals Borda uno de sus principales exponentes en América Latina.

Fals Borda concibe la educación popular como una práctica emancipadora que parte del saber del pueblo, de su cultura, de su historia y de su realidad vivida. Su apuesta por la investigación-acción participativa (IAP) se vincula directamente con la necesidad de involucrar a los sujetos en los procesos de generación de conocimiento, superando las jerarquías entre el saber académico y el saber popular (Fals Borda, 1986). Esta

perspectiva es especialmente relevante en contextos rurales, donde los estudiantes y docentes poseen un cúmulo de saberes que muchas veces son invisibilizados o deslegitimados por el currículo oficial.

Desde esta visión, las habilidades lectoras no deben entenderse únicamente como un conjunto de competencias técnicas, sino como prácticas sociales y culturales situadas que permiten a los sujetos interpretar, transformar y resignificar su realidad. La lectura, por tanto, se convierte en una herramienta política y pedagógica, capaz de mediar procesos de conciencia crítica, fortalecimiento identitario y participación social. Como afirma Fals Borda (1985), “no hay verdadera educación sin participación, sin diálogo de saberes, sin crítica a las estructuras de dominación” (Pág.17).

En este marco, el acto de leer en la escuela rural no puede disociarse de las condiciones materiales, simbólicas y afectivas del entorno. La educación popular sugiere la necesidad de generar espacios pedagógicos donde los textos leídos estén conectados con la experiencia vital de los estudiantes, donde se reconozca su contexto y se propicie una lectura del mundo que preceda como lo señala Freire (1970) a la lectura de la palabra. Las estrategias lectoras deben, por tanto, articularse con los intereses, problemáticas y lenguajes propios de las comunidades, promoviendo una pedagogía de la pregunta y no del adoctrinamiento.

Asimismo, la educación popular invita a superar los enfoques bancarios y homogéneos del aprendizaje lector, proponiendo prácticas colectivas, dialógicas y horizontales donde leer sea un acto de sentido, exploración y construcción colectiva del conocimiento. En este sentido, el rol del docente rural no es el de mero transmisor de contenidos, sino el de facilitador del diálogo entre saberes, promotor de la reflexión crítica y acompañante en el proceso de empoderamiento cultural de sus estudiantes.

Incluir los postulados de la educación popular de Fals Borda en esta investigación significa, entonces, reconocer la lectura como una práctica sociopolítica situada, en la que los sujetos —docentes y estudiantes— son protagonistas activos de su proceso formativo. De esta forma, se contribuye a una visión integral de las habilidades lectoras, no solo desde su dimensión técnica, sino también desde su función emancipadora en contextos históricamente excluidos como los rurales.

Fundamentación Legal

En Colombia existen orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares dentro del marco legal, para regular el quehacer educativo, entre las que se menciona la constitución Política de Colombia, en el Artículo 67, donde estipula que la educación es un derecho fundamental y con función social. Por otro lado, la Ley 115 Ley General de Educación, determina los lineamientos y disposiciones sobre la prestación del servicio educativo tanto de los funcionarios públicos como los compromisos y obligaciones que tiene la familia para que los niños y jóvenes reciban educación de acuerdo con los objetivos establecidos en la constitución.

Dentro de las orientaciones pedagógicas el MEN ha creado unos lineamientos curriculares en todas las áreas del conocimiento. Para lengua castellana se han formulado logros curriculares apoyados en la resolución 2343 de 1996. El enfoque de estos lineamientos plantea el fortalecimiento de las cuatro habilidades comunicativas; demás de competencias que reafirman los propósitos de las prácticas pedagógicas. La sustentación de la norma presenta los estándares básicos de competencia distribuidos en cinco ejes para lengua castellana que son las orientaciones epistemológicas, fundamentadas en la pragmática y la lingüística del área como apoyo a los procesos educativos y de planeación en la concepción curricular, experiencias en los contextos en los que se implemente y en los proyectos educativos institucionales.

De igual manera el decreto 1860 en su artículo 14 habla del contenido del Proyecto Educativo Institucional, como derrotero para los centros educativos. Este instrumento debe ajustarse cada año, involucrar a la comunidad educativa y ser funcional para el contexto en que se aplique. En este documento se define la forma cómo se han de alcanzar los fines de la educación, teniendo en cuenta las condiciones socioeconómicas y culturales de su comunidad. Además de ello, dentro del mismo se contempla el desarrollo de las competencias básicas de manera integral, dado que allí se integran los planes de todas las áreas.

En la misma línea se encuentra el Plan Decenal de educación (2016-2026), este instrumento plantean los objetivos y calidad de la educación para los próximos 10 años, entre las que se mencionan; los resultados educativos concretos e impactos de estos

en la comunidad; el cierre brechas en calidad educativa no solo entre lo urbano y lo rural; sino también entre el sector privado y el sector público, de igual manera contar con un sistema de comunicación estrecho entre sus dependencias que permita el logro de las metas propuestas en educación de manera eficiente. Estos elementos representan la generalidad de la fundamentación legal, dentro del marco jurídico que se consideran importantes para direccionar los referentes que sustentan la presente investigación.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

Naturaleza del estudio

La finalidad de este capítulo es determinar los supuestos metodológicos que orientan el proceso de producción de conocimiento, a lo largo del trabajo de construcción y acercamiento al objeto de estudio, determinando la problemática, los interrogantes, el procedimiento y las estrategias adecuadas para la selección de información y fuentes.

El escenario metodológico de la presente investigación es desarrollado en el sector rural de la Institución Educativa Primavera ubicada en el municipio de Teruel, departamento del Huila - Colombia, se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, de paradigma interpretativo y método fenomenológico. Desde un enfoque cualitativo de la educación permite reflejar un creciente entendimiento del problema o tema central de la investigación, al respecto, Denzin & Lincoln (1994) la definen así:

La investigación cualitativa tiene un enfoque multi-metodológico, que implica un enfoque interpretativo y naturalista a su objeto de estudio. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus ambientes naturales, intentando darles sentido e interpretando los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan. (p.18)

La investigación cualitativa permite centrarse en fenómeno investigativo y abordarlo de manera global, ocuparse de las unidades completas de significación, comprender sus factores, además que permitan demostrar las implicaciones que tienen las habilidades lectoras en aspectos escolares y la comprensión de los textos que se leen, factores presentes en la institución educativa. El enfoque cualitativo permitió a la investigadora, el acercamiento a las concepciones y prácticas que tienen los estudiantes de la I.E. Primavera sobre las habilidades lectoras y la apropiación de esta en la comprensión de textos, la percepción que tienen de la lectura, para comprender y tener una visión integral del problema que se intenta interpretar.

Paradigma interpretativo

El pragmatismo se enfoca en la indagación de soluciones prácticas para abordar un estudio, usando juicios y diseños que sean los más apropiados para un planteamiento, situación y contexto particular, donde se acepte tanto el enfoque

cuantitativo como el cualitativo para la aproximación al conocimiento, a manera de complementación. La investigación educativa se ha centrado en predecir la evolución de las prácticas escolares con el fin de formular políticas para transformar la calidad de la educación, sin embargo, estos esfuerzos parecen ser insuficientes para proporcionar explicaciones precisas de cómo se desarrollan los fenómenos pedagógicos en el aula e impactar el quehacer educativo.

Esta investigación se llevó a cabo dentro del paradigma explicativo, ya que representa las principales opciones que abarca la interpretación realista, relacionándola con el contexto y las situaciones específicas del aula. Según Sandín (2003) “el enfoque interpretativo desarrolla perspectivas de la vida social y el mundo desde una visión cultural e histórica”. (p.27)

Este paradigma interpretativo se centra en la corriente hermenéutica, que radica en la interpretación del objeto de estudio, característica de las investigaciones educativas, ya que trata de revelar o predecir las conductas de las personas vinculadas en los fenómenos educativos. En este sentido el paradigma interpretativo con orientación hermenéutica pretende reconocer las relaciones que existen entre los fenómenos sociales, buscando las implicaciones complejas que prevalecen con la participación humana en los diferentes escenarios de la sociedad. Esta corriente se encamina hacia el significado de las acciones humanas dentro del contexto social o su entorno, ya que dimensiona la educación como proceso de interacción con otros.

Asimismo, este paradigma considera el contexto educativo como intrínseco, se enfoca en la comprensión de las actividades de las personas dentro del proceso educativo. Esta práctica puede ser transformada si existe la manera de comprenderla. Las investigaciones abordadas desde este paradigma se centran en la representación y juicio de lo particular, el detalle que puede haber en los fenómenos. Esto permite que el objeto de estudio en esta investigación sea estudiado desde esta mirada subjetiva, como una estructura de conocimientos representativos, ya que estos procesos se adquieren y se constituyen como procesos metalingüísticos durante la vida escolar, en contextos y realidades dinámicas propias. Desde esta perspectiva la investigación cualitativa se relaciona estrechamente con la fenomenología centrandolo sus bases en los estudios de la conducta humana.

Método fenomenológico

El método fenomenológico es una técnica de investigación utilizada en ciencias sociales, ciencias de la educación, de la filosofía y la psicología para explorar la experiencia propia de la muestra poblacional de un estudio relacionadas con una problemática en particular. Este método se enfoca en la comprensión reflexiva y amplia de los participantes para descubrir las estructuras fundamentales que subyacen en ella.

La fenomenología, fundada por Edmund Husserl y desarrollada por pensadores como Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty y Alfred Schutz, emerge como una corriente filosófica y un método de investigación que se centra en el estudio de la experiencia vivida (Lebenswelt) tal como se presenta a la conciencia. Su premisa fundamental es que el acceso al conocimiento de los fenómenos humanos se da a través de la comprensión de su significado para aquellos que los viven.

Ontológicamente, la fenomenología postula que la realidad, en el ámbito de la experiencia humana, no es una entidad objetiva y preexistente, sino que es construida y significada por los sujetos en su interacción con el mundo. Epistemológicamente, el conocimiento se alcanza a través de la descripción e interpretación de las esencias de las experiencias, buscando las estructuras de la conciencia que las hacen posibles (Husserl, 2005).

La pedagogía se apoya en acciones, herramientas y procedimientos para brindar solución a los problemas que subyacen del proceso de enseñanza-aprendizaje, ésta es una ciencia multidisciplinaria, ya que mediante ella permite el conocimiento de las ideologías, costumbres y formas de comportamiento, recaba además en la filosofía, la psicología y otras ciencias. Estos aprendizajes se integran durante todo el proceso escolar, a las exigencias de la sociedad y a las metas personales de los escolares. Desde esta perspectiva, Van Manen (2003) expresa que:

La fenomenología en educación no es simplemente un "enfoque" del estudio de la pedagogía, no se limita a ofrecer simples descripciones o explicaciones "alternativas" de los fenómenos educacionales, sino que las ciencias humanas apuestan a recuperar de forma reflexiva las bases que, en un sentido profundo, proporcionan la posibilidad de nuestras preocupaciones pedagógicas con los estudiantes. (p.56)

Las prácticas, recopiladas por la fenomenología están forjadas en variadas descripciones, algunas veces expresadas con gran detalle, éstas servirán para analizar los aspectos pedagógicos en los que el docente debe centrarse con mayor ahínco. Aquellos sucesos que ocurren en los ambientes escolares, dentro o fuera del aula y optimizan la práctica pedagógica. De esta manera, la fenomenología parte de realidad educativa de las instituciones; la observación como herramienta inmediata y cercana del docente permite describir lo fundamental de la práctica tanto externa como internamente.

La importancia del método fenomenológico radica en la reflexión de las prácticas pedagógicas aplicadas en el aula, esto favorece a la comprensión de las realidades escolares, replanteando las prácticas y teniendo en cuenta las experiencias de aquellos que están inmersos en el proceso formativo para transformarlo. La fenomenología vista desde la educación provee de experiencias a los agentes de la comunidad, su contexto, el entendimiento y el significado de estas; este procedimiento permite recopilar información e interpretarla.

La fenomenología permite ir más allá de la mera observación de la conducta lectora o la medición de su rendimiento. Posibilita la exploración profunda de cómo los estudiantes y docentes rurales viven la lectura, qué significados le atribuyen, cuáles son sus percepciones, sus emociones, sus desafíos y sus logros en relación con los textos. Se busca comprender, por ejemplo, cómo la lectura se integra en su cotidianidad rural, cómo la perciben como herramienta de acceso al conocimiento o de transformación social, o cómo experimentan las dificultades en la comprensión.

Este enfoque resulta especialmente adecuado para investigaciones que, como ésta, buscan comprender cómo se configura la lectura como experiencia personal, escolar y territorial en estudiantes de básica secundaria en zonas rurales, en este caso, en el municipio de Teruel (Huila). A diferencia de los métodos positivistas o de las evaluaciones estandarizadas, que ofrecen descripciones generales de habilidades lectoras, el método fenomenológico permite acceder a los significados subjetivos, a las percepciones, emociones y representaciones que los estudiantes y docentes construyen en torno a sus prácticas lectoras.

En resumen, el método fenomenológico se aplica a través de la elección de un tema, la selección de participantes, la realización de un diagnóstico de tipo fenomenológico, el análisis de las respuestas, la descripción y síntesis de los hallazgos en un informe final. Este método permite una comprensión profunda de la experiencia subjetiva de los individuos y es útil para explorar la complejidad de la experiencia humana en relación con un fenómeno determinado.

Fases del estudio

Fase I. La Reducción Fenomenológica (Epojé): Es el acto inicial y continuo del investigador de suspender sus propios prejuicios, teorías y preconceptos sobre la lectura, las habilidades lectoras, la educación rural o la "incidencia". El objetivo es evitar imponer marcos externos y permitir que la experiencia de los participantes emerja en su pureza. Para el presente estudio, esto significa dejar de lado juicios preconcebidos sobre las causas de las dificultades lectoras o las supuestas desventajas de la ruralidad, para abrirse a cómo los estudiantes y docentes rurales experimentan su relación con la lectura.

Fase II. La Descripción Fenomenológica: Esta fase se centra en la captura detallada y pormenorizada de las experiencias vividas. A través de entrevistas fenomenológicas en profundidad, se invitará a los estudiantes y docentes de la I.E. La Primavera a narrar sus vivencias con la lectura: ¿Cómo es un día de lectura para ellos? ¿Qué sienten al comprender o no un texto? ¿Cómo la lectura influye en sus decisiones, en su interacción con la comunidad o en su visión de futuro? Las narrativas buscan ser ricas en detalles sensoriales y emocionales, permitiendo que la voz del participante sea el vehículo principal del conocimiento.

A través de entrevistas en profundidad, descripciones narrativas o análisis interpretativos, el método fenomenológico favorece una comprensión profunda y situada del fenómeno lector, lo cual permite a la investigadora identificar no solo dificultades objetivas (falta de recursos, materiales o tiempo), sino también vacíos simbólicos y subjetivos en el proceso de apropiación de la lectura: desmotivación, desconexión cultural, escasa mediación pedagógica, entre otros.

Fase III. La Reducción Eidética (Variación Imaginativa): Una vez recolectadas las descripciones, la investigadora se embarcará en un proceso de análisis interpretativo. Esto implica la lectura y relectura intensiva de las transcripciones para identificar unidades de significado y, a través de la variación imaginativa, buscar las estructuras invariantes o esenciales de la experiencia.

Con ello se podrá establecer análisis reflexivos que fundamenten o refuten los indicadores de calidad en cuanto a las habilidades lectoras y de comprensión lectora que poseen los estudiantes rurales, llegando a dar respuesta a los interrogantes planteados, al igual que el objetivo central de la investigación.

Fase IV. La Interpretación y Síntesis: En esta etapa se articulan los hallazgos descubiertos para construir una descripción fenomenológica general del fenómeno de la incidencia de las habilidades lectoras en el contexto de La Primavera. Esta síntesis no busca generalizar a toda la población rural, sino ofrecer una comprensión profunda y cualitativa de la experiencia en el grupo estudiado. El resultado será un "acercamiento teórico" que emana directamente de las vivencias, enriqueciendo la teoría de la lectura con perspectivas situadas y humanas.

El éxito de la interpretación fenomenológica del objeto de estudio, en el marco de esta investigación, residirá en la rigurosa aplicación del método seleccionado y la precisa dirección del proceso interpretativo, en estricta correspondencia con los objetivos planteados. La racionalidad del investigador es indispensable para evitar las ambigüedades o los sesgos que puedan surgir en el proceso. Procesar la información y organizarla desde el problema a estudiar permite analizar y teorizar. Este procedimiento es propio de las investigaciones cuantitativas de allí derivan los constructos teóricos y los procedimientos regidos por la científicidad.

Martínez (1997) expresa que "la categorización o clasificación de contenidos y, más su estructuración teórica requieren, en general, mucha concentración". (p.76). La relevancia, la complementariedad y la exhaustividad son componentes esenciales el momento de definir la interpretación de los resultados con base en la revisión del marco teórico que se articulan a la realidad estudiada, construida de manera ordenada limitada por las categorías que el investigador haya definido. Por ello los resultados y la

teorización deben estar enmarcadas en la comparación, el contraste y el establecer nexos lingüísticos implícitos y explícitos de los procesos desarrollados con los informantes clave.

Escenario de la investigación

La Institución Educativa La Primavera se encuentra ubicada en zona rural geográficamente hacia el Nor-oriental del Municipio de Teruel. Gran parte de las sedes que conforman el centro educativo se encuentran en zona montañosa debido a su ubicación sobre la cordillera central a una altura promedio de 1.200 metros sobre el nivel del mar. Su clima es templado gran parte del año. Las sedes que en la actualidad conforman la institución se encuentran ubicadas en las veredas que llevan el mismo nombre y son las siguientes: La Primavera (sede administrativa), Los Arrayanes, Las Herreras, Río Iquira, Beberrecio, El Almorzadero, El Tablón y La Castilla.

Los estudiantes de la Institución Educativa “La Primavera” son jóvenes que provienen de familias de bajos recursos económicos, cuyo renglón económico se deriva de las actividades relacionadas con el cultivo del café. Trabajan como jornaleros al día, o recolectores de café en las fincas de la región o también como partijeros en pequeñas parcelas o pequeños predios de su propiedad. Las fincas en un 95% son minifundios conformados por predios menores a 10 hectáreas en donde desarrollan sus actividades económicas. La minería de piedra de mármol, en la vereda La Primavera es otra de las actividades de la región, sin tener participación directa de la población escolar, dados los riesgos que trae consigo la actividad.

La estratificación socioeconómica de la comunidad pertenece en un 100% al grupo A correspondiente a la población categorizada de más bajos recursos y más necesidades, todos con residencia rural, donde las 11 condiciones básicas elementales son carentes, los servicios con que se cuentan son energía eléctrica, el agua de acueductos artesanales en la mayoría de los casos elaborados por las mismas familias y no se cuenta con servicios de recolección de basuras, ni alcantarillados, ni gasoducto es decir ningún otro servicio. Esta estratificación nos permite reconocer la vulnerabilidad de la población estudiantil la cual no tiene condiciones económicas mínimas para satisfacer las necesidades básicas.

El sector rural de Teruel tiene un bajo nivel escolar porque la mayoría de sus habitantes les da más importancia a las labores del campo, lo cual tiene un impacto negativo hacia los jóvenes ya que carecen de motivación y apoyo para continuar en el sistema educativo de parte de sus padres que prefieren utilizarlos para trabajo del campo y otros. De acuerdo con el Censo efectuado en el año 2018 del Municipio de Teruel, el 92,27% de las mujeres saben leer y escribir y el 7,73% de las mujeres no saben leer ni escribir, en cuanto a los hombres el 89,34% saben leer y escribir y el 10,66% de los hombres no saben leer ni escribir.

Informantes y actores de la investigación

Para este estudio se consideró necesario seleccionar una muestra intencional de la población escolar, y de los docentes de la I.E La Primavera. En este sentido se seleccionaron 3 preadolescentes de edades entre los 10 a 14 años, que están matriculados en los grados sexto y séptimo de la institución, población relevante para el fenómeno de la investigación. Retomando la importancia de los informantes clave, como actores activos en el objeto de investigación.

De igual forma, los docentes como formadores e informantes que poseen desde la observación continua los conocimientos y elementos que permiten recabar información. Fueron seleccionados dos docentes de básica secundaria; uno de la sede principal y otro de la sede Almorzadero, esta sede también cuenta con la básica secundaria y es atendida por una docente para el total de la población y dos docentes de la básica primaria; uno de la sede principal y otro de la sede Arrayanes, ya que de esta sede proviene la mayor población en matrícula para el grado sexto (primero de bachillerato) en la sede principal, para una total de 4 docentes.

Con relación al criterio de selección de los informantes, como se observa en la tabla 1, se abordó una población representativa de docentes que manejan conocimientos pedagógicos en todos los grados, tendiente al modelo pedagógico flexible de Escuela Nueva y Postprimaria y estudiantes en muestra representativa de acuerdo con la intención de la investigación, el contexto, y con el fin de que los resultados sean confiables y permita construir fundamentación teórica y confiabilidad al estudio.

Tabla 1.

Informantes clave

Informante	Código	Criterio de selección
Docentes	DPRI1	Docentes de la básica primaria DPRI1 y DPRI2
	DPRI2	
	DSEC1	Docentes la básica secundaria DSEC1 y DSEC2
	DSEC2	
	Total 4	
Estudiantes	EST (cantidad 3)	Población matriculada en grados sextos y séptimos dispuestos a participar con autorización de los padres o acudientes

Fuente: Elaboración propia

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

La entrevista fenomenológica en profundidad

En el marco del método fenomenológico, la entrevista en profundidad constituye uno de los instrumentos más pertinentes para acceder al mundo vivido de los participantes, permitiendo una aproximación densa, reflexiva y situada a los significados que los informantes clave atribuyen a sus experiencias. En este orden, este instrumento complementa y orienta a develar las vivencias lectoras tal como son experimentadas, comprendidas y narradas por los propios involucrados en el fenómeno a indagar.

La entrevista fenomenológica en profundidad dirigida a docentes se configura como un instrumento clave para la comprensión del fenómeno lector desde la vivencia pedagógica. Dado que los maestros rurales son agentes significativos en la formación de habilidades lectoras y mediadores fundamentales entre los estudiantes y los textos, su perspectiva resulta esencial para entender cómo se vive, se comprende y se resignifica la lectura en el escenario educativo rural.

Desde la tradición fenomenológica, y siguiendo a Husserl (1993), se parte del principio de que todo fenómeno debe ser abordado a través de la conciencia intencional

del participante, “La conciencia es siempre conciencia de algo. Esta estructura intencional constituye la esencia del fenómeno” (pág.110). Esto implica que la entrevista no busca confirmar hipótesis preestablecidas ni recolectar datos cuantificables, sino explorar los sentidos profundos que emergen de la relación del individuo con su experiencia, en este caso, con la lectura en entornos escolares y del territorio específicos.

La entrevista fenomenológica en profundidad se caracteriza por su estructura abierta, flexible y empática, y tiene como propósito principal favorecer el relato libre, reflexivo y subjetivo del participante. El entrevistador no impone categorías ni conceptos, sino que se sitúa en una actitud de apertura (epokhé) para que el entrevistado pueda reconstruir y expresar su experiencia tal como la ha vivido, sin mediaciones conceptuales externas.

Según van Manen (1990), este tipo de entrevista busca más que información factual: apunta a captar la textura emocional, simbólica, corporal y afectiva de la vivencia. Así, se privilegian los relatos concretos, los recuerdos significativos, las imágenes evocadoras y las descripciones en primera persona que permitan determinar las dimensiones esenciales del fenómeno.

Sobre el objetivo de este instrumento como técnica de investigación, De Toscano (2009) establece un criterio importante y es que; “la idea es generar una comunicación dinámica y flexible de tal forma que el entrevistado pueda responder desde su lógica comunicativa.” (p.54). Es necesario construir un escenario definido para evitar que los informantes se desvíen de la temática central, por ello es necesario la atención en la información y la pericia del investigador.

El escenario es entendido como el contexto de confianza, en este sentido, Van Dijk (2001) señala que “los modelos del contexto sirven en general para que la gente tenga una representación más o menos adecuada y relevante de su entorno y controlan la producción y la recepción del discurso” (p.73), de este modo el contexto parte de la interpretación o situación interpersonal y social de quienes intervienen en la entrevista. El elemento de confidencialidad durante el desarrollo del trabajo y la confianza que el diálogo genere contribuye a la obtención de una información valiosa.

Este tipo de entrevistas facilita la recolección y el análisis de resultados desde el contexto en que se desenvuelve y cimentados desde la práctica pedagógica, y por supuesto desde la experiencia que posee el informante del tema objeto de estudio. La entrevista se apoyará en una guía orientadora de corte abierto, cuya finalidad no es condicionar las respuestas sino favorecer una narración amplia, situada y significativa de la experiencia pedagógica. Esta guía incluirá núcleos temáticos sugerentes para el diálogo como; la trayectoria del docente, la percepción sobre las habilidades lectoras, las prácticas pedagógicas de lectura, los factores del contexto rural, entre otros.

La intención de la entrevista de este tipo es que sea dinámica, abierta y flexible de manera que el entrevistado se sienta a gusto y se pueda profundizar en aquello se considere relevante incorporando las preguntas que sean necesarias. Así mismo replantear la pregunta en caso de que el interlocutor no comprenda aquello por lo que se indaga. La lista de ejes servirá al investigador para verificar que los temas sean abordados favoreciendo en todo momento el discurso fluido.

El registro de la información será grabado con permiso previo del entrevistado para mantener un contacto visual con el informante y notar las distintas expresiones corporales o faciales que se dan en los actos comunicativos. Posteriormente se transcribe la entrevista y se hacen asociaciones o cadenas asociativas al momento de interpretar la información. La memoria es un mecanismo indispensable para el investigador ya que permite la reconstrucción de los hechos y acciones que dieron en el diálogo. Por ello es importante anotar las impresiones o informaciones complementarias al finalizar la entrevista que sean consideradas significativas.

Para el análisis cualitativo de la información se establecieron unidades de análisis que fueron clasificadas desde un enfoque inductivo. El sistema de codificación está sujeta al grado abstracción que tiene el investigador, desde sus esquemas teóricos, las cadenas asociativas que brinda la información desgrabada. Las entrevistas serán sometidas a un análisis fenomenológico a partir de una lectura holística, selectiva y detallada, que permita extraer temas esenciales y estructuras significativas del fenómeno investigado.

La etapa de la teorización definida por Martínez Migueles (2006) retomada por De Toscano (2009) en el análisis de estudios cualitativos, se enmarca como un proceso cognoscitivo que consiste en descubrir categorías y sus relaciones, y las posibles estructuras que se pueden dar entre ellas. Este análisis debe generar un texto analítico que vaya más allá a simple selección de la información, identificando las realidades, significados y los fenómenos sociales que enriquecen el contexto que se estudia.

Interpretación de la información

Para el análisis de las entrevistas se utilizó el Análisis fenomenológico interpretativo. Según Duque & Aristizábal (2019), el AFI “permite identificar el modo como los individuos dan sentido a sus experiencias, comprendiendo las formas como interpretan fenómenos complejos desde su mundo vital” (p.5). En este tipo de análisis, el investigador no solo describe lo que dicen los participantes, sino que también interpreta activamente los sentidos emergentes de sus relatos.

Por su parte, Alase (2017) sostiene que el Análisis fenomenológico interpretativo se basa en un “doble proceso hermenéutico donde el investigador intenta dar sentido al participante, tratando de dar sentido a su mundo personal y social” (p. 14). Es decir, existe una doble interpretación: el participante interpreta su mundo y el investigador interpreta esa interpretación.

En esa misma línea, Pacheco & Fossa (2022) destacan que el AFI “se centra en la exploración profunda de la experiencia vivida, a través de relatos detallados de los participantes, lo cual favorece una comprensión situada y subjetiva de los fenómenos” (p. 143), aspecto especialmente valioso en estudios educativos que se desarrollan en contextos rurales o comunitarios.

El análisis fenomenológico interpretativo se desarrolla a través de una secuencia de pasos flexibles, pero rigurosos, que permiten ir de lo particular a lo general y de lo descriptivo a lo interpretativo. Los principales pasos, según Duque & Aristizábal (2019) y Alase (2017), son los siguientes:

1. Lectura repetida de cada transcripción, para familiarizarse profundamente con el discurso del participante.

2. Codificación inicial, subrayando fragmentos significativos, metáforas, emociones o repeticiones relevantes.
3. Elaboración de notas descriptivas, lingüísticas y conceptuales, en los márgenes o en matrices analíticas.
4. Identificación de temas emergentes, agrupando los códigos en unidades de sentido más amplias.
5. Conexión de temas dentro de un caso y luego entre casos, generando estructuras temáticas.
6. Interpretación reflexiva, manteniendo el vínculo entre lo dicho por el participante y el horizonte interpretativo del investigador

En esta investigación, centrada en comprender las experiencias lectoras de estudiantes rurales, el análisis fenomenológico interpretativo se llevará a cabo siguiendo las orientaciones metodológicas de los autores revisados. En primer lugar, se realizará una lectura cuidadosa y reiterada de cada transcripción de entrevista, tanto de estudiantes como de docentes. Posteriormente, se elaborarán notas descriptivas que registren aspectos relevantes del relato (emociones, imágenes, dificultades, sentidos atribuidos), así como observaciones lingüísticas (repeticiones, énfasis, silencios).

A continuación, se procederá a la codificación manual de fragmentos significativos, con el fin de identificar temas emergentes que respondan a los objetivos del estudio. Estos temas serán organizados en categorías y subcategorías interpretativas, manteniendo el vínculo con las citas textuales y la voz del participante. En la etapa final, se establecerán conexiones entre los casos, con el propósito de construir una comprensión comprensiva e interpretativa de los sentidos que los estudiantes rurales atribuyen a la lectura, y de las barreras que enfrentan para su desarrollo. Así se garantizará la coherencia interpretativa y la transparencia del proceso, en correspondencia con los principios del Análisis fenomenológico interpretativo.

Rigor metodológico

Desde el enfoque que esta investigación, los aspectos que permiten demostrar la validez de la información obtenida radican en su elemento de interpretación. La investigación desde el enfoque cuantitativo nos permite medir, interpretar y analizar los datos, este método es importante para una investigación con orden secuencial y objetiva, su uso está encaminado al análisis estadístico y descripción de resultados. La investigación desde el enfoque educativo permite el desarrollo de habilidades académicas, ya que su intención es comprender, explicar y resolver planteamientos acerca de la realidad; para el logro de este objetivo, se establecen estrategias para la búsqueda de información que permita aproximarse al conocimiento del objeto o fenómeno de estudio.

En el marco de una investigación cualitativa con enfoque fenomenológico, los criterios de validez y fiabilidad no se abordan en los mismos términos que en la investigación cuantitativa. En lugar de buscar objetividad, generalización o replicabilidad estadística, el interés fundamental radica en garantizar la credibilidad, autenticidad, coherencia interna y profundidad interpretativa de los hallazgos, especialmente cuando se trata de fenómenos complejos y situados como las prácticas lectoras en contextos rurales.

La fenomenología, como corriente filosófica y metodológica inaugurada por Edmund Husserl (1993), centra su atención en las experiencias vividas (Erlebnis) y en la manera como los participantes las significan desde sus contextos. En esta perspectiva, el rigor científico se sustenta en la capacidad del investigador para describir fielmente los significados atribuidos a un fenómeno desde la conciencia intencional de los participantes, reconociendo que el conocimiento es siempre intersubjetivo y situado.

Una vez hecho el proceso de transcripción de las entrevistas, el investigador inicia el proceso de análisis de la información obtenida, primero desde la transcripción y posteriormente como la interpretación, comparación, categorización y posterior teorización de los datos recolectados, para finalmente construir un informe del trabajo que exprese una consistente argumentación de sus conclusiones. Esto exige que las descripciones obtenidas sean densas, ricas en matices y fieles al lenguaje de quienes

experimentan el fenómeno, en este caso, estudiantes y docentes inmersos en procesos lectores en zonas rurales.

La investigación de carácter social o educativa es enormemente variada. Las ciencias humanas y sociales se ven inmersas siempre en procesos de comprensión e intervención de realidades que afectan a personas o a comunidades y están obligadas a conocer exhaustivamente el contexto en el que actúan, frente a ello Rueda (1999) expresa, que, “en efecto, los métodos cualitativos se adecuan perfectamente a buscar la comprensión, más que la predicción o si se prefiere, la pretender dar cuenta de la realidad social, comprender cuál es su naturaleza, más que explicarla” (p.498).

La fiabilidad, desde la mirada cualitativa, se relaciona con la consistencia lógica del proceso investigativo, así como con la capacidad de reconstrucción y comprensión del camino metodológico seguido. En investigaciones como la presente, que indagan la vivencia lectora en contextos de ruralidad, la fiabilidad se garantiza a través de los registros rigurosos del trabajo de campo, las decisiones metodológicas, las transcripciones y las reflexiones analíticas, lo que permite reconstruir el itinerario interpretativo.

La trazabilidad de los hallazgos emerge del análisis inductivo de los testimonios, y no son impuestos por categorías externas, garantizando una fidelidad fenomenológica al fenómeno. De esta manera se busca que exista una correspondencia clara entre los propósitos de la investigación, el enfoque metodológico adoptado y las conclusiones que se extraen.

Es importante mencionar que una investigación cuantitativa es importante y valiosa, porque permite brindar veracidad e integrar la calidad de los resultados, lo cual permite comprender la realidad que se estudia de una manera integral. En este sentido la fiabilidad se alcanza midiendo un mismo rasgo de la realidad mediante la información recolectada y asegurar la correcta categorización para su interpretación, para Cháves (2005) esto requiere “de un proceso de organización según unas características similares o ejes principales, para ello se necesita de un nivel de conocimiento y abstracción” (p.3).

En este estudio, la validez y fiabilidad se asumen como pilares ético-epistemológicos que orientan el abordaje de las habilidades lectoras en estudiantes rurales de básica secundaria. La validez se busca mediante la profundización de las entrevistas fenomenológicas, la observación participante contextualizada y la narración reflexiva de las prácticas docentes. La fiabilidad se garantiza con la coherencia metodológica, la documentación detallada del proceso investigativo y la construcción transparente de los hallazgos interpretativos. Este enfoque permite aproximarse al fenómeno lector no como una serie de indicadores medibles, sino como una vivencia cargada de sentido, situada en una realidad rural atravesada por tensiones estructurales, prácticas culturales y condiciones de acceso al conocimiento.

De igual manera se tendrá en cuenta la auditabilidad, confirmabilidad y transferibilidad. La auditabilidad en esta investigación cualitativa se garantiza mediante la documentación sistemática y detallada del proceso investigativo, incluyendo la descripción del contexto educativo rural, los criterios de selección de participantes, las entrevistas realizadas y el procedimiento de análisis. Según Rada (2007), este criterio permite que otros investigadores puedan rastrear el camino metodológico seguido y reproducir razonamientos similares si comparten la misma perspectiva epistemológica. De igual forma, Noreña et al. (2012) afirman que la dependencia se logra cuando existe claridad en las decisiones tomadas durante el diseño, recolección y análisis de los datos, asegurando coherencia interna en cada etapa. Por ello, se han conservado registros de campo, grabaciones y transcripciones literales que posibilitan el seguimiento riguroso del itinerario interpretativo del estudio.

Respecto a la confirmabilidad, entendida como la neutralidad del investigador en el análisis de los datos, se aborda en esta tesis mediante estrategias como la triangulación de fuentes (docentes y estudiantes), el uso de citas textuales para sustentar las categorías emergentes y la revisión de interpretaciones con colegas investigadores. Rada (2007) resalta que los resultados no sean producto de sesgos personales, sino que emerjan de los datos mismos. Para ello, se ha mantenido un diario reflexivo durante el proceso investigativo, donde se consignaron decisiones metodológicas, percepciones y posibles influencias subjetivas. Este procedimiento coincide con lo planteado por Noreña

et al. (2012), quienes proponen que los resultados deben respaldarse con evidencia empírica verificable que sustente cada hallazgo presentado.

Por último, la transferibilidad en esta investigación se sostiene en la descripción densa del contexto sociocultural en el que se desarrolló el estudio: una institución rural colombiana, sus características demográficas, los actores involucrados y las prácticas lectoras. Esta información permite que otros investigadores evalúen la posibilidad de aplicar los hallazgos a escenarios similares. De acuerdo con Rada (2007), la transferibilidad no depende exclusivamente del investigador, sino del lector del informe, quien juzga si los resultados pueden extrapolarse. En consonancia, Noreña et al. (2012) indican que, para facilitar esta aplicabilidad, es indispensable ofrecer detalles contextualizados y representativos que permitan valorar la pertinencia de los hallazgos en otros entornos educativos.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Análisis entrevista a docentes

Para el desarrollo de esta investigación, se aplicó una entrevista a profundidad a docentes de la Institución Educativa La Primavera, ubicada en el municipio de Teruel, Huila. El objetivo principal fue identificar las barreras que inciden en el desarrollo de habilidades lectoras de mayor profundidad en contextos rurales, así como comprender cómo los docentes interpretan sus propias prácticas de lectura y de qué manera estas influyen en la formación lectora de sus estudiantes. La entrevista fue diseñada por la tesista y se estructuró en torno a cuatro categorías: Barreras personales y contextuales para la lectura, Concepciones y saberes docentes sobre habilidades lectoras, Prácticas pedagógicas para fomentar la lectura y Contexto rural y del modelo educativo flexible. En total, se formularon once preguntas orientadas a recoger percepciones, conocimientos y experiencias que permitieran construir un panorama comprensivo sobre los desafíos y oportunidades para el fortalecimiento de las habilidades lectoras en el ámbito rural.

Para el análisis de la información obtenida, se utilizó un sistema de codificación que permitió identificar a los participantes de acuerdo con el nivel educativo en el que ejercen su labor. En total, participaron cuatro docentes: dos de la básica primaria, identificados como **DPRI1** y **DPRI2**, y dos de la básica secundaria, codificados como **DSEC1** y **DSEC2**. Esta codificación facilitó el tratamiento sistemático de las respuestas y permitió establecer comparaciones y relaciones entre las percepciones de los docentes según el ciclo educativo. La organización por códigos también favoreció una lectura clara y coherente del discurso, resguardando la identidad de los participantes y permitiendo centrar el análisis en el contenido de sus experiencias y reflexiones.

Transcritas las entrevistas, se ingresaron al software ATLAS.ti con el fin de proceder a su análisis cualitativo. Como primer paso, se generó una nube de palabras que permitió visualizar los términos más frecuentes en el discurso de los docentes. Esta herramienta facilitó una aproximación inicial a los elementos importantes y recurrentes en sus respuestas, ofreciendo una visión panorámica de los conceptos, prácticas y

dificultades más mencionados. La nube de palabras sirvió como punto de partida para afinar los códigos y fortalecer la interpretación de las categorías emergentes previamente establecidas por la tesista.

Figura 1.

Nube de palabras entrevista docentes



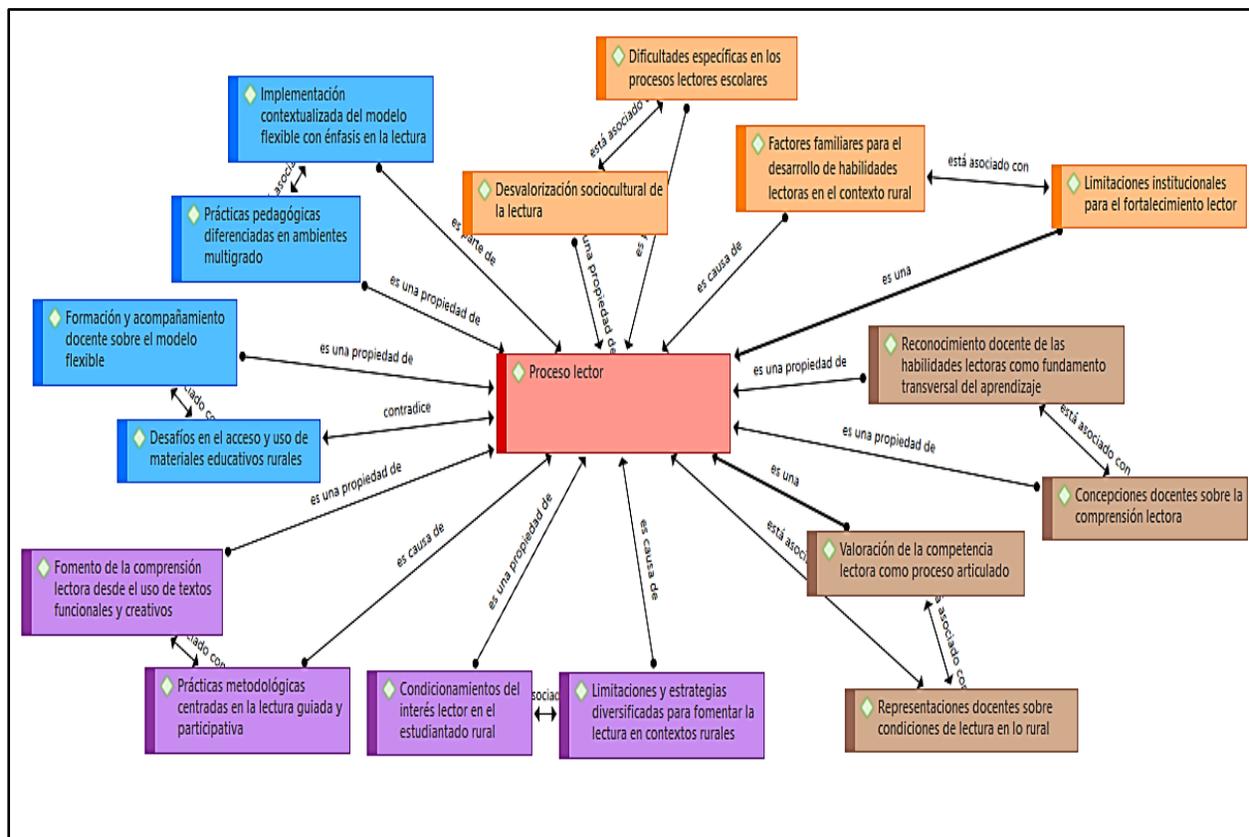
Fuente: Elaboración propia en Atlas Ti

La Figura 1 presenta una nube de palabras construida a partir del análisis de las entrevistas aplicadas a docentes de básica primaria y secundaria de la Institución Educativa La Primavera, en el municipio de Teruel, Huila. En esta representación visual, sobresalen términos como “comprensión”, “lectura”, “cartillas”, “modelo”, “docente” y “estudiantes”, los cuales reflejan los ejes centrales de la reflexión pedagógica y las preocupaciones en torno al desarrollo lector en contextos rurales. Palabras como “fluidez”, “entonación”, “ritmo”, “voz” y “hábitos” evidencian aspectos técnicos del proceso lector, mientras que otras como “rural”, “escuela”, “familia”, “limitaciones” y “biblioteca” apuntan a las condiciones contextuales y materiales que afectan el trabajo docente. Esta visualización permite identificar las ideas más recurrentes, facilitando una primera aproximación a los temas emergentes en el discurso de los participantes.

Posteriormente a la construcción de la nube de palabras, se procedió a realizar un proceso de codificación abierta en el software ATLAS.ti, propio del análisis fenomenológico, con el fin de interpretar de manera profunda las experiencias vividas y narradas por los docentes. Esta codificación permitió identificar unidades de significado relevantes que reflejan sus percepciones, prácticas y saberes en torno a las habilidades lectoras en el contexto rural. A partir de estos códigos se organizaron categorías emergentes que condensan los sentidos atribuidos por los participantes, los cuales fueron estructurados en una red de conceptos que evidencia las relaciones entre las categorías y los fenómenos descritos. Esta red se presenta en la Figura 2, como representación visual del proceso interpretativo realizado.

Figura 2.

Red de categorías emergentes entrevistas docentes



Fuente: Elaboración propia en Atlas Ti

Luego, en la Tabla 2 se presenta la primera versión de las categorías emergentes, resultado del proceso de codificación realizado a partir de las entrevistas aplicadas a los

docentes. Los códigos fueron organizados de acuerdo con las respuestas de los participantes, lo que permitió establecer cuatro categorías que agrupan elementos comunes en sus experiencias, percepciones y prácticas relacionadas con el desarrollo de habilidades lectoras en el contexto rural. Esta estructura evidencia cómo las barreras personales, las concepciones docentes, las prácticas pedagógicas y el modelo educativo flexible configuran el panorama de la lectura en la Institución Educativa La Primavera.

Tabla 2.

Proceso de codificación y categorías emergentes entrevista a docentes

Categoría principal	Códigos	Categoría emergente
Barreras personales y contextuales para la lectura	Silabeo frecuente	Dificultades específicas en los procesos lectores escolares
	Falta de entonación	
	Reenseñanza fonética	
	Poco apoyo familiar	Factores familiares para el desarrollo de habilidades lectoras en el contexto rural
	Baja escolaridad familiar	
	Ausencia de hábitos lectores	
	Desarticulación docente	
	Falta de materiales lectores	Limitaciones institucionales para el fortalecimiento lector
	Ambientes inadecuados	
	Baja motivación lectora	
Prioridad al trabajo rural	Desvalorización sociocultural de la lectura	
Desinterés comunitario		
Concepciones y saberes docentes sobre habilidades lectoras	Lectura como base del aprendizaje	Reconocimiento docente de las habilidades lectoras como fundamento transversal del aprendizaje
	Transversalidad lectora	
	Más allá del currículo	
	Necesidad de refuerzo constante	Concepciones docentes sobre la comprensión lectora
	Comprensión literal e inferencial	
	Identificación de palabras clave	
	Comprensión como requisito	
Hábito lector		

	Competencia lectora integrada	Valoración de la competencia lectora como proceso articulado
	Limitaciones sin lectura	
	Fluidez y pronunciación	Representaciones docentes sobre condiciones de lectura en lo rural
	Evaluación de lectura en contexto rural	
Prácticas pedagógicas para fomentar la lectura	Falta de recursos económicos	Limitaciones y estrategias diversificadas para fomentar la lectura en contextos rurales
	Biblioteca poco funcional	
	Lectura parcial o interrumpida	
	Trabajo en aula multigrado	
	Lectura en voz alta	Prácticas metodológicas centradas en la lectura guiada y participativa
	Lectura rotativa y guiada	
	Actividades previas y posteriores	
	Textos funcionales y creativos	Fomento de la comprensión lectora desde el uso de textos funcionales y creativos
	Recursos impresos y motivación	
	Construcción de sentido	
	Selección limitada por desinterés	Condicionamientos del interés lector en el estudiantado rural
	Reconocimiento lector con estímulos	
Contexto rural y del modelo educativo flexible	Uso de cartillas del MEN	Implementación contextualizada del modelo flexible con énfasis en la lectura
	Acompañamiento según ritmo	
	Lectura comprensiva y aplicada	
	Selección y adaptación de textos	
	Aprendizaje cooperativo por niveles	Prácticas pedagógicas diferenciadas en ambientes multigrado
	Adaptación docente por ritmos y recursos	
	Organización por niveles	
	Reforzamiento lector guiado	

Insuficiencia de materiales	Desafíos en el acceso y uso de materiales educativos rurales
Uso de cartillas guiado	
Capacitaciones iniciales	Formación y acompañamiento docente sobre el modelo flexible
Falta de formación continua	

Fuente: Elaboración propia.

Una vez obtenidas las primeras categorías emergentes, se procede al proceso de reducción y reorganización con el fin de consolidar los códigos en grupos de significado más amplios y representativos. Esta etapa implica identificar similitudes, eliminar redundancias y reagrupar categorías que comparten un enfoque común, con el objetivo de afinar la estructura analítica sin comprometer la riqueza interpretativa de los datos. Como afirman Ballestin & Fàbregues (2018) esta fase permite generar categorías más integradoras que reflejan con mayor precisión los patrones presentes en los discursos de los participantes. En el mismo sentido, Gil y Cano (2010) subrayan que esta reorganización constituye un ejercicio de interpretación que contribuye a una comprensión más profunda de los fenómenos sociales abordados en la investigación.

Esta fase de reagrupación se aplica luego de una codificación inicial, y tiene como propósito organizar los datos de manera que su análisis sea más manejable y coherente con los objetivos del estudio. Tal como señalan Gil y Cano (2010), consiste en agrupar códigos con significados similares bajo etiquetas más integradoras, lo que facilita la consolidación de categorías analíticas sólidas. Este proceso implica un paso hacia la abstracción, en el cual se comienza a construir una estructura conceptual que dé cuenta de los fenómenos emergentes (Strauss y Corbin, 2002). En esta investigación, dicho procedimiento permitió establecer una base interpretativa más clara, como se ilustra en la Tabla 3 y la Figura 3.

Tabla 3.*Reagrupación de datos y reducción de categorías emergentes*

Categoría principal	Códigos	Categoría emergente
Barreras personales y contextuales para la lectura	Silabeo frecuente Falta de entonación Baja motivación lectora Desarticulación docente Re enseñanza fonética Falta de materiales lectores Ambientes inadecuados	Dificultades específicas en los procesos lectores escolares
	Poco apoyo familiar Baja escolaridad familiar Prioridad al trabajo rural Desinterés comunitario Ausencia de hábitos lectores	Factores familiares para el desarrollo de habilidades lectoras
Concepciones y saberes docentes sobre habilidades lectoras	Lectura como base del aprendizaje Transversalidad lectora Más allá del currículo Necesidad de refuerzo constante Comprensión como requisito Limitaciones sin lectura	Reconocimiento docente de las habilidades lectoras como fundamento transversal del aprendizaje
	Fluidez y pronunciación Comprensión literal e inferencial Hábito lector Identificación de palabras clave Competencia lectora integrada Evaluación en contexto rural	Concepciones docentes sobre los procesos lectores y su aplicación educativa
Prácticas pedagógicas para fomentar la lectura	Falta de recursos económicos Biblioteca poco funcional Lectura parcial o interrumpida Trabajo en aula multigrado Selección limitada por desinterés Reconocimiento lector con estímulos	Limitaciones y estrategias diversificadas para fomentar la lectura en contextos rurales

	Lectura en voz alta Lectura rotativa y guiada Textos funcionales y creativos Recursos impresos y motivación Construcción de sentido Actividades previas y posteriores	Prácticas metodológicas para promover la lectura comprensiva y participativa
Contexto rural y del modelo educativo flexible	Uso de cartillas del MEN Acompañamiento según ritmo Lectura comprensiva y aplicada Selección y adaptación de textos Reforzamiento lector guiado Aprendizaje cooperativo por niveles	Implementación contextualizada del modelo flexible con énfasis en la lectura
	Adaptación docente por ritmos y recursos Organización por niveles Insuficiencia de materiales Uso de cartillas guiado Capacitaciones iniciales Falta de formación continua	Condiciones pedagógicas y formativas en el modelo flexible rural

Fuente: Elaboración propia

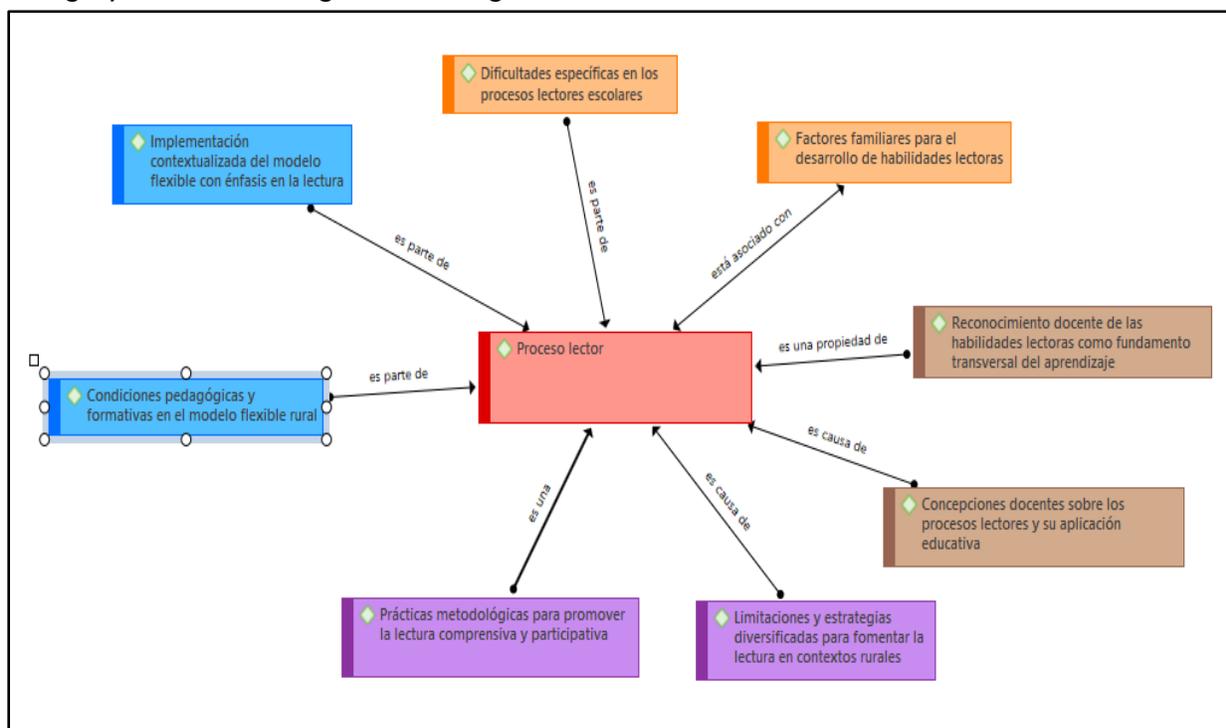
La Tabla 3 muestra el resultado del proceso de reagrupación final de las categorías emergentes, organizadas en torno a las cuatro categorías principales definidas en la investigación: Barreras personales y contextuales para la lectura, Concepciones y saberes docentes sobre habilidades lectoras, Prácticas pedagógicas para fomentar la lectura, y Contexto rural y del modelo educativo flexible. En esta etapa, los códigos identificados fueron organizados bajo categorías emergentes más integradoras, lo cual permitió reducir la complejidad inicial del análisis y establecer conexiones conceptuales más claras entre las percepciones, experiencias y estrategias pedagógicas de los docentes. Esta estructuración aporta coherencia interpretativa y facilita la construcción de una visión más comprensiva del fenómeno estudiado.

La consolidación de estas categorías emergentes también permitió avanzar hacia una representación gráfica más precisa de los hallazgos. Por ello, se procedió a la reconstrucción de la red de categorías en el software Atlas.ti, en la que se visualizaron

las relaciones jerárquicas y semánticas entre las categorías principales, emergentes y sus respectivos códigos. Este paso no solo fortaleció la consistencia analítica, sino que facilitó la articulación de los resultados con los objetivos y preguntas de investigación, permitiendo una interpretación más estructurada y significativa de los datos obtenidos en el contexto rural de la Institución Educativa La Primavera.

Figura 3.

Reagrupación de categorías emergentes entrevistas docentes



Fuente: Elaboración propia en Atlas ti.

La Figura 3 representa la reagrupación final de categorías emergentes realizada en el software Atlas.ti, en la cual se visualiza la red conceptual construida en torno al proceso lector como eje central del análisis. En esta red se identifican las relaciones entre ocho categorías emergentes, derivadas de las entrevistas a docentes, y organizadas bajo cuatro categorías principales. Las conexiones muestran distintos tipos de vínculos, como relaciones de causalidad, pertenencia, propiedad y asociación, lo que permite evidenciar cómo las *barreras personales*, los *saberes docentes*, las *prácticas pedagógicas* y el *modelo educativo flexible* influyen de manera significativa en el desarrollo de las

habilidades lectoras en contextos rurales. Esta visualización fortalece la coherencia analítica del estudio al integrar los hallazgos de forma clara, estructurada y relacional.

Categoría: Barreras personales y contextuales para la lectura

En el marco del análisis fenomenológico de las entrevistas, la categoría “Barreras personales y contextuales para la lectura” aborda los obstáculos que los docentes identifican como determinantes en el desarrollo de habilidades lectoras de mayor profundidad. Según Ospino (2022), en los contextos rurales la lectura suele ocupar un lugar secundario frente a las dinámicas familiares centradas en el trabajo agrícola, lo que limita las oportunidades de los estudiantes para desarrollar prácticas lectoras significativas. Esta situación se agrava por la escasa disponibilidad de materiales, la baja formación de las familias y la limitada capacitación docente en estrategias específicas para promover la lectura, factores que en conjunto obstaculizan la consolidación de procesos lectores sólidos en la escuela.

Del análisis condensado de las respuestas a la pregunta sobre los factores del contexto rural surgieron dos categorías emergentes: “Dificultades específicas en los procesos lectores escolares”, que abarca problemas como la lectura silábica, la falta de fluidez, entonación y comprensión textual, y “Factores familiares para el desarrollo de habilidades lectoras en el contexto rural”, que reúne elementos como la baja escolaridad de los padres, el escaso acompañamiento en casa y la falta de tiempo para apoyar las tareas escolares. Estas categorías muestran cómo los aspectos personales del estudiante y las condiciones sociales de su entorno influyen directamente en la adquisición de competencias lectoras.

Análisis Categoría emergente: Dificultades específicas en los procesos lectores escolares

La lectura es una habilidad fundamental para el aprendizaje y el desarrollo personal. Es a través de la lectura que accedemos al conocimiento, adquirimos información y desarrollamos el pensamiento crítico. Sin embargo, no todos los niños aprenden a leer de la misma manera ni al mismo ritmo. Algunos niños pueden presentar dificultades en la lectura, lo que puede afectar su rendimiento académico y su desarrollo integral. Las dificultades en la lectura se pueden clasificar en dos grandes categorías:

dificultades en la decodificación y dificultades en la comprensión. Los niños con dificultades en la decodificación pueden tener problemas para reconocer las letras, las sílabas y las palabras, lo que puede dificultarles la lectura fluida y precisa.

Las dificultades en la comprensión se refieren a la capacidad de entender el significado de lo que se lee. Los niños con dificultades en la comprensión pueden tener problemas para comprender el vocabulario, las ideas principales y las relaciones entre las ideas. Esto puede dificultarles el seguimiento de la trama de una historia, el aprendizaje de nuevos conceptos o la realización de tareas que requieren la comprensión de un texto.

Para Aguirre de Ramírez (2000) estas limitaciones tienen variados elementos, entre ellos: “los alumnos que leen en forma muy apegada al texto lo hacen porque se centran en la decodificación y descuidan el uso de información de mayor nivel, lo que se traduce en dificultades para construir el significado del texto (p.148)” La autora plantea dos explicaciones que contribuyen a los problemas de lectura. Por un lado, la deficiencia en la percepción de símbolos o confusión entre ellos como el caso de la dislexia. El segundo es la deficiencia del dominio del código oral, lo que implica división de unidades de sentido, o palabras, lo que se puede traducir en lectura silábica.

La lectura de un texto requiere de cierto nivel de complejidad que va más allá del reconocimiento de las palabras y el significado de ellas, también requiere cierto nivel de velocidad, eficiencia y habilidad de establecer relaciones sintácticas que están inmersas dentro del texto. Los lectores con dificultades fragmentan las unidades de significado o se pierden dentro de la macroestructura del texto, por ende, no logran llegar a los niveles de inferencia e integración completa de la información. Es por ello por lo que hay frustración, desapego y rechazo hacia la lectura de cualquier texto.

La habilidad de la lectura reúne componentes y técnicas que se adquieren a lo largo del proceso escolar entre ellos, la interacción social, la conciencia fonológica, la escucha, los presaberes, entre otros que fortalecen la comprensión y la calidad de lectura que tienen los estudiantes. Desde una postura epistemológica el fenómeno de la lectura y la comprensión inciden en los aprendizajes que se convierten en herramientas de reconocimiento intelectual para abrir caminos en la búsqueda de las metas individuales

y profesionales. Los entrevistados en calidad de observadores y participantes activos del proceso pedagógico y promotores de los procesos de enseñanza – aprendizaje, aportaron la siguiente información.

DPRI1: La mayor dificultad que he visto en mis estudiantes es el silabeo, casi en todos los niveles hay dificultades para leer de corrido, los que tienen una lectura más fluida son poquitos, y ellos tienen padres muy comprometidos y dedicados con sus hijos, porque en casa los ponen a leer, les preguntan a cerca de lo vemos, están muy pendientes de los deberes escolares y apoyan a los niños cuando les digo si tiene dificultades al leer. Los demás, no tienen la paciencia o los tiempos para hacer un seguimiento y apoyo constante de los niños, muchos incluso viven con la abuela, entonces no tienen como apoyo en casa, porque viven con personas mayores. En resumidas cuentas, el silabeo y la lentitud al leer son las cosas que veo muy recurrentes en la sede.

DPRI2: Dentro de las fallas en la lectura que se presentan, puedo decir que en cada nivel de la primaria hay cosas que se deben mencionar, por ejemplo, en segundo, tengo niños que no leen, pero si transcriben, entonces me toca devolverme a enseñar al niño la fonética, y esto retrasa a lo que si leen o me toca dedicarle más tiempo y dejar trabajo a los demás. En tercero me cambian las palabras mientras leen o leen silaba por silaba y muy despacio, eso lo hemos venido corrigiendo poco a poco. En cuarto y quinto leen a mejor ritmo, pero no me hacen las pausas de los signos de puntuación, las comas o los puntos es como si no los vieran en el texto, y otra cosa son los signos de interrogación o exclamación, tampoco los hacen, por eso cuando les pregunto qué entendieron del texto no me saben decir. Esto es lo que ha nivel general he podido percibir y sobre ello se hacen las correcciones, pero es muy importante el compromiso de los padres de familia para que ellos mejoren, de lo contrario se quedan así, con esos problemas.

DSEC1: En la sede se presenta un buen ritmo en la lectura oral, sin embargo, he notado en buena parte de los muchachos que no tienen entonación y pocos hacen las pausas ortográficas, se van de largo sin ver las comas o los punto y comas, los puntos si los ven, pero lo demás no. Algunos llegan con nivel bajo de lectura y les da pereza leer, eso ha sido un problema, cuando los pongo a leer en las cartillas de postprimaria de cualquier área se notan perezosos, y se corrigen mucho, es decir se equivocan y se devuelven de alguna manera los compañeros le corrigen porque todos vamos siguiendo la lectura y les da pena y se corrigen. Yo diría que eso principalmente, considero que tienen calidad de lectura con algunos errores y dan cuenta al comprender el texto, sobre todo con preguntas literales. Igualmente, los procesos de lectura se adquieren haciendo mucha

práctica, aquí en clase se hace una parte de esto, la otra parte deben hacerla los muchachos y su familia en casa, porque si no, no se logran los resultados esperados.

DSEC2: Bueno considero que aquí en la sede principal ha faltado apoyo de los otros docentes para contrarrestar las dificultades de lectura, se hacen poco seguimiento a la lectura oral, algunas veces hago lectura compartida y en voz alta para verificar los avances o retrocesos en los estudiantes, pero hay problemas complejos, porque a este nivel de secundaria hay estudiantes con lectura silábica, les falta entonación y les da pena leer en frente de sus compañeros. En otras áreas la lectura se hace en base a un taller de manera individual o grupos pequeños, entonces no se percibe los problemas de lectura pronto. Considero que dentro de los problemas que más repiten esta la lectura despacio y sin pausas, además de la entonación y el cambio de palabras en la lectura. Otros me leen demasiado rápido y no se entiende nada, se pasan por encima de las pautas ortográficas, les falta ejercitar las habilidades lectoras para fortalecer el lenguaje y la comprensión de lo que leen, algunos deben leer tres veces el texto para encontrar el tema, hay fallas y frente a ellas se debe hacer intervención no solo en el área de lenguaje como se cree, si no trabajar como equipo docente.

Dentro de esta investigación el reconocimiento de las dificultades en la lectura desde la observación directa que efectúan los docentes rurales en las aulas de clase es importante, ya que fundamentan y aportan información sobre la situación de los estudiantes rurales como parte del objeto de estudio que se pretende investigar; esto permite contraponer o contrastar con los resultados obtenidos en la prueba aplicada a los estudiantes desde el escenario pedagógico. Las habilidades lectoras destacan en diversos aspectos de la vida humana; social, cultural, económica, académica y laboral. Estos aspectos permiten el desarrollo de la autonomía en las dinámicas cambiantes de la sociedad.

Estas consideraciones evidencian las fallas que existen en los procesos de aprendizaje del lenguaje oral, como la importancia de la conciencia fonológica en los primeros años de escolaridad, el trabajo progresivo hacia los hábitos lectores y el énfasis en la comprensión. Una de las causas puede ser que los estudiantes no tengan el conocimiento necesario para la comprensión. Esto puede ser debido a la carencia de vocabulario o ausencia de un esquema o del conocimiento básico para comprender el texto. Otra causa está relacionada con las estrategias de aprendizaje: no poseer

estrategias adecuadas o no saber usarlas adecuadamente. Teniendo en cuenta lo anterior, Isabel Solé (1994) plantea que

Se ha dicho ya tantas veces que la clase debe convertirse en un escenario comunicativo que esta frase corre el riesgo de ser trivializada, cuando en realidad encierra la clave de lo que debería constituir la enseñanza de la Lengua en la escolaridad obligatoria (p.5)

Un componente esencial que tiene el aula es la transformación desde los procesos relacionados con la metacognición y la planificación hacia los objetivos de aprendizaje propuestos e integrando las modificaciones que sean necesarias, ya que la lectura como procedimiento requiere no solo de contenidos sino también de estrategias. Comprender los obstáculos al momento de leer permite acercarnos a la clasificación del problema y de este modo como lo plantea Solé contribuir a que el aula sea un escenario comunicativo y que pueda adaptarse a las situaciones de lectura.

Solé también plantea algunas dificultades en los procesos de comprensión y desarrollo de procesos lectores. Una primera dificultad es el planteamiento del propósito de aprendizaje, la utilidad en su vida o contexto de lo que aprenderá con lo leído. Otra dificultad es la calidad del conocimiento previo, el planteamiento de interrogantes y partir de ello para construir el nuevo conocimiento. Detectar lo que los estudiantes no están comprendiendo, esta es una situación muy compleja para los docentes, sin embargo, será útil dentro de la micro habilidad de la autoevaluación, esto implica control para subsanar los errores de comprensión.

Encontrar las razones que limitan los procesos lectores permiten abrir una oportunidad de transformación de las prácticas de aula o intervenir las situaciones de enseñanza de las mismas para encontrar una alternativa de solución. Solé (1992), Cassany (2006), Teberosky (1995), Gil (1998) entre otros ofrecen una variedad de estrategias y alternativas interdisciplinarias que fomentan el desarrollo de las habilidades lingüísticas y pueden constituir una gama de actividades que pueden ser aplicadas en distintos contextos.

Las experiencias de los docentes informantes son valiosas por su experiencia y su trabajo ajustado a las condiciones del entorno en que se encuentran los escolares, el tiempo y determinación con la que contribuyen a la formación integral. La apropiación de las habilidades requiere de dedicación, pues son mucho más que un objeto de evaluación

o comprobación de los aprendizajes, puesto que están inmersos en un modelo flexible que se percibe solo desde la observación directa y permanente en las aulas.

Análisis Categoría emergente Factores familiares para el desarrollo de habilidades lectoras en el contexto rural

Esta categoría emergente permitió identificar que uno de los factores que más incide en el bajo desarrollo lector de los estudiantes en el contexto rural es la escasa participación y apoyo familiar en los procesos escolares. **DPRI1** resalta que *“los estudiantes con lectura más fluida son aquellos cuyos padres están pendientes de sus deberes, les preguntan y los ponen a leer”*, mientras que *“los demás viven con abuelos o con personas que no pueden acompañarlos”*. Esta afirmación coincide con lo planteado por Arévalo y López (2020), quienes señalan que la implicación activa de las familias en el acompañamiento lector influye directamente en el rendimiento y la fluidez lectora de los niños.

DPRI2 complementa esta visión al explicar que algunos niños, especialmente en segundo grado, *“no leen, pero transcriben”*, lo cual la obliga a *“devolverme a enseñar la fonética”*, afectando el avance de los demás estudiantes. Esta situación refleja una problemática estructural en el acompañamiento familiar, pues muchos padres no cuentan con la formación necesaria para reforzar el aprendizaje en casa. Como lo advierte Vivas (2021), el bajo nivel educativo de los padres en zonas rurales limita su capacidad de guiar y estimular prácticas lectoras en el hogar.

En educación secundaria, **DSEC1** menciona que si bien los estudiantes leen en voz alta, *“no tienen entonación ni hacen pausas ortográficas”*. Destaca también que la pereza para leer está relacionada con la falta de hábito, lo que puede vincularse con un entorno familiar donde la lectura no se practica ni se promueve. El docente también insiste en que parte del trabajo lector debe continuar en casa para que el proceso sea efectivo. Esto se alinea con lo expresado por Ramírez (2020), quien argumenta que la consolidación de hábitos lectores requiere un trabajo conjunto entre la escuela y el hogar, particularmente en contextos donde las prácticas culturales limitan el acceso a materiales de lectura.

DSEC2 añade que el escaso trabajo en equipo por parte del cuerpo docente ha dificultado la implementación de estrategias lectoras transversales. Aunque realiza lectura compartida y revisa avances, observa que *“hay estudiantes con lectura silábica, sin entonación y con pena de leer en voz alta”*, lo cual está agravado por el poco seguimiento en otras áreas. Esta falta de trabajo colaborativo entre docentes para atender las dificultades lectoras también refleja un limitado acompañamiento institucional.

Las condiciones sociales y económicas de las familias rurales afectan el desarrollo lector. **DPRI1** destaca que muchos estudiantes *“deben ayudar en las labores del café o del hogar”*, lo que les deja poco tiempo para las tareas escolares. Además, menciona que algunos padres no saben leer, lo que impide el acompañamiento efectivo. Esta afirmación está en consonancia con lo planteado por Muñoz y Castillo (2019), quienes afirman que el trabajo infantil y la baja escolaridad de los padres son barreras importantes en la formación lectora de los estudiantes rurales.

Por su parte, **DPRI2** denuncia la ausencia de libros en los hogares rurales: *“en algunas casas no hay ni un solo libro, ni siquiera cuentos”*. A esto se suma la falta de acceso a internet, lo que limita aún más la posibilidad de explorar otros recursos de lectura. Esta situación refuerza la categoría codificada como “Limitaciones materiales y desvalorización sociocultural de la lectura”, pues los estudiantes no ven la lectura como una actividad valiosa dentro de su entorno inmediato.

Finalmente, **DSEC2** subraya que la precariedad del ambiente doméstico interfiere con los hábitos de estudio: *“no tienen un espacio tranquilo para leer”, “hay ruido” y “ni siquiera mesa para estudiar”*. Estas condiciones materiales desfavorables refuerzan la brecha en el desarrollo de habilidades lectoras, haciendo evidente que el contexto familiar, lejos de ser un aliado, representa una barrera estructural. Como lo señala López (2022), sin ambientes físicos y emocionales propicios para el aprendizaje, los procesos lectores en zonas rurales enfrentan una constante desventaja frente a contextos más favorecidos.

Categoría Concepciones y saberes docentes sobre habilidades lectoras

Esta categoría tiene como finalidad indagar en los referentes conceptuales que poseen los docentes respecto a las habilidades lectoras. Dado que la lectura constituye una base esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por el lenguaje escrito, es necesario conocer cómo los educadores comprenden conceptualmente este objeto de estudio. Esta aproximación permite orientar con mayor precisión el propósito investigativo y situar los hallazgos en relación con sus prácticas educativas.

La investigación educativa ha centrado su atención a investigaciones sobre comprensión lectora, prácticas lectoras, pues su desarrollo es indispensable en la vida no solo escolar, sino también en la laboral y en la social. Por ende, es fundamental determinar la perspectiva del docente en ámbitos y contextos específicos relacionados con la práctica lectora. Desde este punto de partida, Cassany (2008) en su texto *prácticas letradas contemporáneas* plantea que:

Desde una orientación sociocultural, resulta fundamental estudiar todos los ámbitos y contextos letrados de un sujeto, porque solo de este modo podremos alcanzar una visión ecológica y émica de su práctica lectora. Ecológico significa aquí global, contextualizada e interrelacionada. Y émico se refiere a adoptar el punto de vista del propio sujeto (p.15)

Este conocimiento de los informantes clave y el abordaje del problema que plantea la investigación constituyen un proceso de construcción de conocimiento y fundamentación científica acerca de lo que se quiere abordar. Estos fundamentos posibilitan la conexión del contexto y las habilidades lectoras fortalecidas o no en las actividades escolares, marcando su utilidad sociocultural y permitiendo el investigador una fundamentación teórica al finalizar el análisis de los resultados en esta categoría.

El reconocimiento de las habilidades lingüísticas contribuye a su fortalecimiento e integración en los planes de aula y reconocer el grado de funcionalidad y apropiación de los escolares. Esta categoría brinda al investigador una lectura general de los avances en el proceso de lectura y comprensión de textos en las aulas rurales, sin intención de juzgar o intervenir en las prácticas docentes, sino para conocer la realidad que subyace en este tipo de contextos.

Análisis Categoría emergente Reconocimiento docente de las habilidades lectoras como fundamento transversal del aprendizaje

Dentro de los elementos del lenguaje, los propósitos y la metodología que robustecen las teorías de la actividad lectora, es indispensable que el docente vinculado con las prácticas de aula tome conciencia de las características de la comunidad en donde imparte, construye y cimenta los procesos de comunicación básicos; lectores y escritores. Esto resulta útil para la óptica teórica del objeto de estudio desde la mirada de los docentes y el reconocimiento de sus fundamentaciones teóricas. Desde el ámbito educativo la formación docente resulta relevante para la transformación y cimentación de los conocimientos en diferentes áreas, y más aún en la formación de procesos lectores, destacando para esta investigación el enfoque en las habilidades lectoras.

Abordar el objeto de estudio desde la epistemología en el contexto educativo es muy importante porque esta relación entre filosofía y producción de conocimiento científico que analiza los escenarios, las experiencias y que construye y transforma constantemente. Desde la postura de la pedagogía, esta relación con la filosofía se ajusta de acuerdo con sus intereses o los propósitos dentro de la enseñanza-aprendizaje, el estudio crítico y social como factores que intervienen en la búsqueda de la calidad educativa.

Como figura y modelo, el docente representa un bagaje de conocimientos y procesos de conducta que moldean e incorporan los estudiantes dentro de la interacción con el entorno académico. Esta identidad juega un papel importante en la construcción de hábitos y habilidades asociadas con su función cerebral operativa, al establecer vínculos efectivos y genuinos alrededor de lo que desea aprender. Esta subcategoría está enmarcada en el reconocimiento de las representaciones teóricas que el docente rural conoce sobre las habilidades lectoras y la vinculación de estas a los procesos de aprendizaje.

Al indagar sobre lo que conocen de las habilidades lectoras, los informantes manifiestan que están relacionadas con los niveles de lectura; literal, inferencial y crítico y que éstas a su vez forman un vínculo asociado al aumento de la comprensión lectora. También es asociada a la velocidad con la que se lee un texto y la calidad de esta lectura.

De esta manera el trabajo pedagógico es una herramienta básica en todo lo que fomente una condición de saberes necesarios en la formación profesional de manera práctica y dinámica, elevando la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Frente al subproceso los informantes manifiestan que:

DPR1: Las habilidades lectoras son aquellas que se refieren a la lectura rápida, manteniendo un buen ritmo, sin tartamudear o hacer pausas innecesarias. Además, de reconocer las palabras y pronunciarlas correctamente. Esto permite dar sentido a lo que lee sin cortar las unidades de sentido, apropiarse de vocabulario para desarrollar la comprensión lectora.

DPR12: Las habilidades están asociadas a la competencia lectora que se deben fundamentar en el aula, por ello considero que se relacionan con la lectura literal, la inferencial y la propositiva. Estas se articulan para consolidar los procesos de comprensión y también las habilidades que los niños deben tener para leer y comprender cualquier texto dentro del proceso educativo.

DSEC1: La lectura es fundamental en todas las etapas de escolaridad de los niños y jóvenes, fortalecer estas competencias permiten crear hábitos que refuerzan la comprensión y las habilidades lectoras. Estas habilidades son un conjunto de procesos más detallados y precisos que están inmersos en algo mayor que es la competencia, estas actúan articuladamente para construir o consolidar el hábito lector; dentro de ellas están la velocidad lectora, la lectura inferencial, la identificación de palabras claves, entre otras.

DSEC2: Son parte de la competencia comunicativa y lectora. Más de la lectora, pues el ICFES las evalúa desde el reconocimiento del significado de una palabra o una frase dentro de un texto, pasando por el reconocimiento de la intención o asociación o la intertextualidad esperando que el joven reconozca diferencias y similitudes. Las habilidades en lectora son clave para pasar de niveles de comprensión desde los más sencillos a los complejos.

Los informantes reconocen la importancia de la cualificación de las habilidades lectoras y que estas están relacionadas estrechamente con todas las áreas del conocimiento, se evidencia que reconocen su importancia con alguna objetividad frente a los procesos cognitivos de los jóvenes y niños. Dentro de su autonomía académica y procesual desde el hecho educativo. En este sentido la fenomenología enmarca en la educación, lo que permite inteligir las acciones docentes entorno a la enseñanza y aprendizaje.

La epistemología aplicada en la educación sirve para analizar el proceso educativo de modo constructivo y reflexivo para determinar los avances, los obstáculos, además de determinar los factores que intervienen en él para brindar soluciones, potenciar habilidades y formar parte del cambio en los contextos como el rural donde se desarrollan los informantes y el objeto de estudio. Con base en lo anterior la epistemología estudia la conexión entre el conocimiento y quienes participan en la formación escolar reconociendo su valía como seres capaces de transformar el contexto inmediato desde la posición de docente o estudiante de la zona rural.

Las respuestas de los informantes docentes permiten determinar parte los factores individuales que inciden en la aproximación de las habilidades lectoras que afectan o potencian a este objeto de estudio. De allí que la relación de la epistemología con la educación resulte compleja por su nivel subjetivo en relación con las prácticas de aula, su relación con el saber y los desafíos que se presentan en la formación integral de los jóvenes, como lo integra Fullat (2011), retomado en el documento de epistemología plantea que:

La epistemología de la educación debe explicar qué es y qué valor posee cada una de las ciencias de la educación, averiguando así mismo qué son ellas como conjunto... del mismo modo indagará qué tan acertados son los modelos pedagógicos puestos en escena para abordar el proceso educativo (p.153)

El trabajo pedagógico, el conocimiento y enriquecimiento de este dentro de la formación docente favorece los saberes necesarios en el conjunto de actividades que elevan la calidad del aprendizaje, ya que como agentes dinamizadores del desarrollo cognitivo y formadores de las habilidades o competencias básicas son referentes y protagonistas en las instituciones de la mano de sus estudiantes. La importancia del análisis aclara las referencias culturales y las características de los involucrados en el contexto lector.

Desde esta postura el docente DPR11 indica que las habilidades lectoras comprenden la capacidad de leer con agilidad, manteniendo un ritmo constante y fluido, sin interrupciones innecesarias ni vacilaciones. También incluyen el reconocimiento adecuado de las palabras y su pronunciación correcta. Estas destrezas facilitan la construcción de sentido durante la lectura, al respetar las unidades semánticas del texto,

y contribuyen a la apropiación del vocabulario necesario para fortalecer la comprensión lectora.

El docente DPR1 vincula las habilidades lectoras con la fluidez y la pronunciación correcta, destacando la importancia de mantener un ritmo adecuado sin interrupciones, lo que posibilita dar sentido al texto leído y desarrollar el vocabulario del lector. Esta concepción se inscribe en una noción de lectura como acto mecánico y prosódico, en la línea de autores como Stanovich (1986), quien sostiene que la automatización de la lectura libera recursos cognitivos para la comprensión profunda.

A su vez, Cassany (2006) advierte que una lectura fluida y sin fragmentaciones facilita la construcción del significado global del texto, al permitir al lector identificar unidades semánticas completas. Así, DPR1 reconoce en la fluidez una base imprescindible para la comprensión lectora, en concordancia con los enfoques psicolingüísticos contemporáneos.

Los aportes del informante DPRI2 amplía la definición al referirse explícitamente a la lectura literal, inferencial y propositiva como componentes esenciales de las habilidades lectoras, las cuales —según afirma— deben consolidarse en el aula para garantizar la comprensión efectiva de textos.

Este planteamiento se alinea con la clasificación de niveles de lectura propuesta por Isabel Solé (1992), quien argumenta que la lectura no es una actividad unidimensional, sino que implica distintos niveles de procesamiento del texto, desde la extracción de información literal hasta la formulación de interpretaciones y valoraciones críticas. Igualmente, Coll (2001) plantea que estos niveles deben desarrollarse intencionadamente en el aula para que los estudiantes logren construir significados autónomos y profundos. La respuesta de DPRI2 refleja, por tanto, una comprensión más estructural y didáctica del fenómeno lector.

El docente DSEC1 enfatiza que las habilidades lectoras están integradas en un sistema más amplio: la competencia lectora, y su fortalecimiento es crucial para el desarrollo del hábito lector. Menciona elementos como la velocidad lectora, la inferencia y la identificación de palabras clave como componentes que actúan de forma articulada.

Esta visión responde a los postulados de Solé (1992) y Rincón y Mateos (2009), quienes consideran que las habilidades lectoras no pueden analizarse de manera aislada, sino como parte de una práctica cultural y sistemática que se consolida mediante la repetición, la interacción social y la mediación pedagógica. A su vez, la articulación entre habilidades y hábitos está relacionada con la lectura como práctica social, en consonancia con la visión sociocultural de Freire (1970), para quien leer implica también transformar la realidad desde la conciencia crítica que se cultiva en la escuela.

Finalmente, DSEC2 introduce una dimensión evaluativa y comunicativa, al referirse a las habilidades lectoras como parte de la competencia evaluada por pruebas estandarizadas como el ICFES. El docente subraya que estas habilidades comprenden desde la comprensión léxica hasta procesos complejos como la intertextualidad, pero advierte que los estudiantes rurales enfrentan dificultades debido a la escasez de materiales pedagógicos.

Este testimonio dialoga con lo planteado por Umberto Eco (1992), quien considera que todo texto requiere del lector una competencia enciclopédica para poder activar los múltiples niveles de sentido, entre ellos la capacidad de establecer conexiones entre textos. Por su parte, Rosenblatt (2002) destaca que el acceso y el contexto condicionan la experiencia lectora, lo que cobra relevancia en escenarios rurales donde las condiciones estructurales restringen la posibilidad de consolidar dichas habilidades.

Análisis Categoría emergente: Concepciones docentes sobre los procesos lectores y su aplicación educativa

Los docentes entrevistados muestran una comprensión amplia del proceso lector, concibiéndolo como una práctica compleja que va más allá de la decodificación. Se reconoce que leer implica interpretar, reflexionar y construir sentido a partir del texto. Así lo expresa el docente DSEC1: *“Estas habilidades son un conjunto de procesos más detallados y precisos que están inmersos en algo mayor que es la competencia.”* Esta afirmación da cuenta de una visión integral del proceso lector, en donde se interrelacionan aspectos como el reconocimiento de palabras, la inferencia, la lectura crítica y la construcción de significado. Esta postura se relaciona con lo planteado por Isabel Solé (1992), quien afirma que leer es un proceso activo mediante el cual el lector

construye el significado del texto a partir de sus conocimientos previos y objetivos de lectura.

Los procesos lectores, según lo manifestado por los docentes, no se limitan a una actividad académica específica, sino que se articulan con todas las áreas del conocimiento. El docente DPRI2 señala: *“La lectura es la base del aprendizaje y hay que fortalecerla siempre.”* Esto demuestra que los procesos lectores se reconocen como condición necesaria para acceder a cualquier contenido curricular, siendo una herramienta transversal que posibilita el pensamiento analítico, la comprensión de conceptos y la participación crítica. En este sentido, la lectura es entendida como mediadora del aprendizaje y como mecanismo para ampliar el horizonte cognitivo del estudiante, tal como lo señala Vygotsky (1978) al concebir el lenguaje como instrumento fundamental del desarrollo del pensamiento.

Varios docentes destacan la dimensión pedagógica del proceso lector, es decir, la forma en que este se trabaja en el aula. No solo se trata de leer por leer, sino de generar situaciones que estimulen la interpretación, el diálogo y la relación con los textos. DPRI1 manifiesta: *“La lectura va más allá de una asignatura. Si un niño no sabe leer bien, se le dificulta todo.”* Este planteamiento apunta a que la lectura debe ser una práctica viva, situada en contextos significativos, que promueva la interacción del estudiante con la realidad. Desde la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970), esta visión es coherente con su planteamiento de que leer no es solo decodificar letras, sino comprender el mundo, y que la lectura debe surgir de la experiencia del sujeto con su entorno.

Otro aspecto que emerge en los discursos es la necesidad de adaptar los procesos lectores a las condiciones socioculturales del estudiantado rural. El docente DSEC2 expresa: *“Para los estudiantes rurales estos procesos pueden ser difíciles dadas las condiciones del material pedagógico.”* Esta reflexión lleva a considerar que los procesos lectores no son neutros ni universales, sino que requieren ser contextualizados. Desde el enfoque sociocultural, autores como Bloome (1987) y Lomas et al. (2020) coinciden en que la lectura es una práctica social situada, influida por el entorno, la cultura, los saberes previos y los recursos disponibles. En consecuencia, el diseño de

estrategias pedagógicas debe tener en cuenta las realidades rurales, sus dificultades y potencialidades.

En suma, los docentes de la Institución Educativa La Primavera manifiestan concepciones fundamentadas y críticas sobre los procesos lectores y su aplicación pedagógica. Entienden la lectura como un proceso dinámico y complejo que debe ser promovido desde la reflexión, el diálogo y la conexión con los saberes cotidianos. Asimismo, asumen que los procesos lectores deben estar presentes en todas las áreas del conocimiento y adaptarse al contexto rural en el que se desempeñan. Estas concepciones coinciden con los planteamientos contemporáneos de la pedagogía del lenguaje, que integran lo cognitivo, lo metacognitivo y lo sociocultural para formar lectores activos, críticos y comprometidos con su entorno.

Categoría Prácticas pedagógicas para fomentar la lectura

Esta categoría se refiere a las acciones, metodologías y recursos que utilizan los docentes en el aula para promover el hábito lector y desarrollar habilidades de comprensión en sus estudiantes. En el contexto rural, estas prácticas están fuertemente mediadas por las condiciones materiales, la formación docente y la disponibilidad de recursos educativos. Según Soler y Díaz (2022), fomentar la lectura en entornos educativos implica no solo el uso de materiales impresos, sino también la generación de ambientes significativos y motivadores que promuevan el acercamiento al texto desde diversas experiencias, adaptadas a las características de los estudiantes y al contexto en el que se desarrollan.

A partir del análisis de las entrevistas, emergió una categoría específica denominada “Limitaciones y estrategias diversificadas para fomentar la lectura en contextos rurales”, que recoge las voces de los docentes al reconocer tanto las restricciones como las alternativas que implementan para cumplir con este propósito. Entre las estrategias mencionadas se encuentran la lectura guiada y rotativa, el uso de cartillas institucionales, la realización de proyectos de aula, el trabajo con frisos, exposiciones orales y el aprovechamiento del periódico mural escolar. Estas prácticas reflejan una adaptación constante por parte del profesorado para hacer frente a la

escasez de materiales, el bajo acceso a libros literarios y las dificultades técnicas propias del modelo educativo flexible en zonas rurales.

Análisis Categoría Emergente Limitaciones y estrategias diversificadas para fomentar la lectura en contextos rurales.

Sobre el tipo de materiales usados por los docentes en el aula que fortalezcan las habilidades lectoras en los estudiantes, sin perder de vista el objeto de estudio. Para el desarrollo pedagógico es indispensable contar con materiales educativos acordes con los niveles de desarrollo escolar de los estudiantes, que incidan en sus procesos cognitivos y procesos de apropiación de la habilidades lectoras y escritoras.

El MEN ha impulsado acciones tendientes al mejoramiento de la calidad educativa especialmente en la básica primaria, y desde el desarrollo del modelo flexible escuela nueva ha fomentado la entrega de material educativo, textos en distintas áreas del conocimiento que se componen de unidades y guías de trabajo individual o colectiva, aliviando en parte el trabajo pedagógico de las aulas multigrado. Teniendo en cuenta las propuestas educativas del modelo flexible en la atención a comunidades rurales se les preguntó a los docentes que tipo de elementos didácticos trabajan en el aula con el objetivo de fortalecer las habilidades lectoras en sus estudiantes, frente ello sus respuestas fueron:

DPRI1: En las cartillas de escuela nueva, especialmente en las de lenguaje, que son dos, hay una gran cantidad de textos cortos o poemas que me sirven para ponerlos a leer de manera oral. Lo que hago es dejar trabajo manual o planas a los más pequeños. Aparte de la cartilla nada más, como le dije los libros son difíciles para trabajar acá y también tengo que hacer el material para los de preescolar y primero, entonces el tiempo no me da.

DPRI2: Bueno como le dije antes, aquí hay libros, a veces les llevo uno e inicio leyendo unas partes, luego paso el libro para que los estudiantes lean para todos, así voy mirando su lectura, les corrijo la entonación, o cuando se equivocan. Mayormente trabajamos en las cartillas, me parecen buenas, hay varios textos.

DSEC1: Bueno como soy la única docente en esta sede se trabaja principalmente con las guías, del material que da el estado. Les oriento que hacer y vamos poco a poco, la lectura es importante para el desarrollo de la guía, se complementa con el análisis del texto literario y nada más, la verdad aquí con todos es difícil. También trabajo proyectos de aula enfocados en el cuidado del medio ambiente,

allí reciclamos y consultamos sobre cómo manejar el tema de los plásticos y el cuidado de algunas plantas aromáticas, eso también hace parte de la lectura de nuestro contexto e involucrarlos como agentes activos de cambio de su entorno. De esa manera involucro la lectura de forma aplicada a los proyectos transversales, pues trato de hacer lo mejor posible, porque hay pocos materiales para trabajar.

DSEC2: En la postprimaria se manejan las cartillas, aunque tenemos poquitas, porque se han ido dañando con los años, hay áreas en las que no hay, se trabaja con lo que hay. También traemos noticias que pegamos en la cartelera para invitar a los muchachos que lean y se actualicen, se pregunta en clase sobre los que hay en periódico mural. Cuando no hay guías se buscan los temas y se prepara el material en fotocopias, en varias áreas la lectura es transversalizada porque siempre se ponen a los muchachos a leer, textos de la biblia en religión o textos científicos en ciencias o textos históricos o imperios en sociales, entonces hay una gran variedad de lecturas para fortalecer esta habilidad, además del texto literario que se traba en lengua castellana, entonces considero que si hay material suficiente, de pronto nos ha faltado apuntar a la oralidad, a la lectura en voz alta, aquí hay estudiantes que todavía se les dificulta mucho.

Como se evidencia, la implementación de la escuela nueva y la postprimaria se ha establecido el uso de los textos o guías del MEN como un recurso de aprendizaje básico y casi que único en las aulas rurales como estrategia para atender diferentes grupos con distintos ritmos de aprendizaje en la misma aula e integrar el trabajo cooperativo. De acuerdo a la información algunos docentes informantes involucran estrategias de aprendizaje que acompañan el proceso pedagógico; como los proyectos de aula, o la transversalidad de la lectura en todas las áreas del conocimiento, pero como material didáctico encontramos además de las guías postprimaria, el periódico o los textos literarios, esto es suficiente desde la perspectiva de los informantes, teniendo en cuenta que para los grados transición y primero el nivel del proceso lecto-escritor requiere mayor esfuerzo y atención en aula.

Desde la mirada docente, el uso de materiales didácticos como las cartillas de Escuela Nueva representa una herramienta central para la promoción de la lectura en zonas rurales. Tal como lo manifiesta la docente DPR11, la selección de textos breves, en forma de cuentos o poemas, permite trabajar la lectura oral, una estrategia básica para observar el ritmo, entonación y fluidez en los estudiantes. Esta práctica se alinea con lo que plantea Isabel Solé (1992), quien reconoce la importancia de los textos breves

en la formación de habilidades lectoras iniciales, al facilitar el reconocimiento de estructuras narrativas simples y propiciar procesos de inferencia inmediata.

Por otro lado, el enfoque de DPR12 incorpora el uso compartido del libro como estrategia de participación activa, donde el estudiante asume un rol protagónico al leer en voz alta frente a sus compañeros. Este método puede asociarse con los postulados de Cassany (2006), quien destaca que la lectura en voz alta no solo mejora la decodificación, sino también el desarrollo de la conciencia metalingüística, al permitir la corrección de errores y el ajuste de la prosodia.

De manera similar, DSEC1 enfatiza el uso de guías institucionales como insumo primario, complementado con proyectos de aula contextualizados (por ejemplo, cuidado del medio ambiente). Esta práctica es coherente con lo planteado por Freire (1997), quien propone una pedagogía centrada en la lectura del mundo, en la cual los estudiantes construyen significados a partir de situaciones reales y significativas para su comunidad. La lectura, entonces, no se restringe al texto impreso, sino que se transforma en una herramienta para la transformación social y la conciencia crítica.

En cuanto a la docente DSEC2, se evidencia un abordaje transversal de la lectura, donde los textos no literarios como noticias, textos bíblicos, científicos e históricos también forman parte del repertorio didáctico. Esta visión está en consonancia con lo que afirma Umberto Eco (1990), quien señala que todo texto es un universo interpretativo abierto, capaz de ser leído desde múltiples niveles y sentidos. En contextos donde los recursos son escasos, como ocurre en la mayoría de las escuelas rurales, el uso de carteleras informativas y la reutilización de materiales se configuran como prácticas pedagógicas adaptativas que fomentan la lectura crítica y actualizada.

Además, la docente menciona la persistencia de dificultades en la oralidad y lectura en voz alta, lo que remite a la necesidad de fortalecer las dimensiones expresivas de la competencia lectora, como lo plantean Colomer y Camps (2002), al indicar que leer también es dialogar con el texto y con los otros.

El material didáctico constituye una herramienta tanto para desarrollar contenidos como para despertar interés en los estudiantes de manera significativa ya que presentan diversidad, entre los que se pueden mencionar, las imágenes, los poemas, situaciones

del entorno, artículos periodísticos, entre otros, que permitan la apropiación de vocabulario, intención comunicativa y por ende fluidez al momento de hacer lectura oral, ya que la oralidad, la entonación y la semántica requieren de practica para llevarla a cabo. Cuando se indaga sobre la cantidad de libros que leen los estudiantes desde la orientación del docente o fuera de ella, los informantes manifiestan que; un libro corto al año en el caso de primaria, ya que los padres de familia consideran los libros un gasto innecesario y que la escuela no tiene una biblioteca en que apoyarse para fortalecerlo. En caso de secundaria dos libros, un libro por semestre ya que los padres de familia se quejan por la compra de libros.

DPRI1: En Arrayanes hay unos cuentos cortos para trabajar de dos o tres, pero libros es difícil porque los padres no tienen plata, algunos incluso no les pueden comprar uniformes completos a los niños cuando tienen varios estudiantes, entonces para no entrar en conflicto pues no pido libros, trabajamos con los poquitos que están en buenas condiciones y los ocupo para cuarto y quinto, los pequeños con las cartillas que hay acá.

DPRI2: En la sede principal si hay una pequeña biblioteca, se acomodó un salón y unas mesas para organizarlos, pero se forma un desorden cuando quiero organizar un rato de lectura, algunos no tienen cuidado con los libros, se optó por traer a clase un título y leer entre todos, pero como hay que avanzar en los temas, la lectura queda interrumpida, y retomamos luego, y así, de manera que leemos completo un libro o libro y medio por semestre.

DSEC1: Dentro del plan curricular si se establecen la adquisición de libros, se hace una concientización a los padres de familia sobre el fomento a la lectura, algunos aceptan, otros no, pero en general consiguen los libros que vamos leyendo en clase, porque en la casa no leen, la mayoría tienen labores del campo o domesticas luego de las clases y pues no avanzan, entonces toca aquí en el salón, y lo otro es que toca adaptar un libro para todos los grupos, en mi sede hay aula multigrado en secundaria.

DSEC2: La sede principal cuenta con una pequeña colección de libros donadas por el MEN, esto facilita algunos procesos de habito lector, ya que los libros se prestan en el descanso para que los ojeen y si están interesados se prestan para llevar a casa, algunos se los llevan y ni los miran o los devuelven porque no les interesó, o buscan que tengan dibujos en su interior y que sean cortos, los libros gruesos se quedan guardados. Algunos de ellos los llevo al salón, pero en medio de las actividades escolares y administrativas el tiempo es corto para dedicar lo que es. También se les pide dos libros para el año escolar para leer en clases y hacemos acá en el salón el análisis.

Se puede destacar que la información brindada por los docentes nos permite evidenciar la falta de cultura hacia los libros, teniendo como factores el económico, ya que las zonas rurales no cuentan con acceso a biblioteca y la que hay en sede principal no beneficia a todas las sedes. Por otro lado, se puede decir que la comunidad rural no ve la necesidad e importancia del fomento de la lectura, por el contrario, parece no estar de acuerdo con ella. Esta información refuerza los datos que arroja la prueba aplicada a los estudiantes, donde la mayoría está en una calidad de lectura muy baja, y esto repercute en sus niveles y procesos escolares. En palabras del investigador, experto en comunicación del MEN Germán Rey (2007):

La lectura deberá ligarse a la creación en sus diferentes modalidades, entre ellos, por supuesto, la escritura y la escuela debe ser un ámbito público de valoración de un leer, involucrado con el debate y la reflexión, el placer y la autonomía (p.15)

Desde esta perspectiva el maestro transforma desde su esencia pedagógica la experiencia de leer, la familiaridad con los textos de lectura y propiciar cambios es el contexto rural, de esta manera se fortalece también la riqueza cultural de las zonas campesinas y la disminución de las brechas marcadas por las desigualdades sociales. Una integralidad de los contenidos y los textos proporcionan un esquema de trabajo que propendan una intervención de búsqueda y procesamiento de estrategias para valorar la lectura.

Existe un portafolio amplio de estrategias aplicables al aula, el más conocido por nuestros informantes y para la mayoría de los docentes es de Isabel Solé; el antes, el durante y el después. Estas estrategias están relacionadas con las habilidades del proceso lector, ya que proporcionan una representación organizada con orientaciones específicas en cada momento. Los lectores hábiles apropian destrezas eficaces o habilidades básicas, según lo requiera la situación lectora, que permiten captar el significado global de un texto, esto implica procesos de metacognición.

En los escenarios rurales como la vereda de Arrayanes, las condiciones socioeconómicas de las familias imponen serias limitaciones para el acceso a libros y otros recursos bibliográficos. Como lo señala la docente DPRI1, muchos padres enfrentan dificultades económicas que incluso les impiden dotar a sus hijos de elementos básicos como los uniformes escolares. Por ello, se privilegia el uso de los textos

institucionales que existen y algunos cuentos disponibles en la sede. Esta situación se alinea con lo que advierte Soler (2010), al afirmar que las brechas en el acceso al material de lectura están directamente relacionadas con la exclusión educativa y cultural de poblaciones vulnerables.

En la sede principal, aunque existe una biblioteca básica, los obstáculos no desaparecen. Según la docente DPRI2, la falta de una cultura del cuidado del libro y las interrupciones curriculares hacen que los momentos de lectura se vean fragmentados y, en consecuencia, se limita la profundización de los procesos lectores. En este punto, Isabel Solé (1992) advierte que la lectura requiere condiciones sostenidas de inmersión para desarrollar habilidades de comprensión compleja, lo cual es difícil de lograr cuando los espacios y tiempos escolares no permiten su continuidad.

En otra experiencia relatada por DSEC1, se muestra que, aunque el plan curricular contempla la lectura, esta debe ser mediada y adaptada a las particularidades del aula multigrado. Además, se señala la escasa participación de las familias, quienes, por las exigencias del trabajo en el campo, no acompañan los procesos lectores fuera de la escuela, lo que refleja lo que plantea Freire (1997) sobre la necesidad de una alfabetización crítica que tenga en cuenta los contextos sociales del educando. Según Freire, leer el mundo y el texto son prácticas que no pueden dissociarse del entorno, por lo que los proyectos de lectura deben partir de realidades concretas.

De manera similar, la experiencia de DSEC2 da cuenta de una pequeña biblioteca provista por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), pero limitada por el escaso tiempo docente y la baja motivación estudiantil. Se observa una preferencia de los estudiantes por textos visuales, breves y con temáticas cercanas a sus intereses, mientras que los libros extensos o más densos suelen quedar en desuso. Este fenómeno ha sido discutido por Cassany (2006), quien explica que la selección de textos debe considerar la competencia lectora real del estudiante, su bagaje cultural y sus intereses personales, pues de ello depende su involucramiento y disposición para leer.

En diversas investigaciones se plantea que en países latinoamericanos existe un número considerable de personas que no alcanzan niveles adecuados de lectura por factores como el económico, el social, contextos culturales o geográficos, que afectan

negativamente la fundamentación adecuada de la lectura, evidenciada en la escuela. Este conjunto de variables estanca los procesos académicos y el desarrollo de capacidades.

En consecuencia, la enseñanza de la comprensión lectora es un proceso fundamental en la educación, ya que permite a los estudiantes desarrollar habilidades para comprender y analizar textos escritos. Existen diferentes enfoques y estrategias para enseñar la comprensión lectora, y los docentes utilizan diversas herramientas y métodos para promover esta habilidad en los estudiantes. Se enfatiza el valor de la comprensión desde lo social, cultural, económico, político y personal. El lector es una herramienta humana que integra nuevos materiales de referencia en la educación y permite aprender desde una visión completa y dinámica e integrarla en el proceso educativo.

La falta de estrategias de comprensión lectora conlleva a la ausencia de innovación en las actividades educativas y en las lecciones diarias, provocando que textos obsoletos sean reemplazados por herramientas tecnológicas que son más atractivos a los niños y jóvenes en sus procesos intelectuales y físicos. Estos distractores constituyen al deterioro de habilidades de comprensión lectora que conducen a problemas en el contexto escolar. La labor docente es fundamental para señalar el camino a la hora de leer. Frente a las estrategias de enseñanza en el aula de la comprensión lectora los informantes manifiestan lo siguiente.

DPRI1: Encaminado al dominio de la lectura en los grados pequeños como preescolar, primero, segundo y tercero desarrollo el lenguaje oral y el acercamiento de textos sencillos, los leo en voz alta y voy dialogando con los niños. Los estudiantes de cuarto y quinto también los integro, porque les gusta y atienden cuando yo leo, pero no les gusta mucho cuando les pido que lean a sus compañeros, ahí se muestran reacios. Por lo general, me remito a las actividades del antes, durante y después para, por un lado, generar expectativas con el título o la caratula del texto si lo tengo y atención a los detalles de la lectura y por otro lado, centrar la atención para las actividades posteriores que en los más pequeños son preguntas orientadoras o dibujos y en las más grandes actividades que requieren más profundidad.

DPRI2: En el aula multigrado trato de generar lecturas autónomas con apoyo de los textos que tenemos a disposición en la sede, por lo general en mesas de

trabajo y luego la resolución de preguntas. En los más pequeños me centro en la construcción de unidades de sentido, construcción de palabras u oraciones que tengan sentido para leerlas y escribirlas en el tablero y generar una información completa. Otra estrategia es dedicar una vez a la semana de la hora de lectura, los niños tienen las fotocopias de un texto narrativo corto, que vamos leyendo poco a poco, por lo general la lectura se hace rotativa, para que participen los más grandecitos.

DSEC1: A nivel de secundaria los grupos son pequeños y con ellos hacemos lectura individual o grupal o con intervención de varios estudiantes que hacen las voces de algunos personajes, si el texto se presta. Identificamos el propósito y la clase de texto. Otra estrategia es que se pegan a la entrada del salón algunos artículos del periódico y en clase pregunto a cerca de ellos, algunas veces se crean debates interesantes otras veces no. También trabajo mucho los textos instructivos porque creamos manualidades para el jardín o para fechas conmemorativas y los muchachos deben seguir las instrucciones para hacerlas.

DSEC2: En la básica secundaria se lee al menos un libro semestral. Les cuesta sintetizar, relacionar imágenes con conceptos, les cuesta reconocer las ideas principales, les refuerzo estos, pero el tiempo es limitado. Otra estrategia que puedo mencionar es el periódico mural escolar, allí se ponen al servicio de la lectura textos informativos de diferente temática y actividades de entretenimiento como laberintos, sopas de letras o historietas. A mitad de semana o al finalizar la semana pregunto por artículos y textos del periódico mural y les reconozco con puntos positivos su tiempo de leer.

Daniel Cassany (2008) establece un componente común a la integralidad sustantiva de las estructuras del conocimiento “el aprendiz de lector debe adquirir el código gráfico y entrenarse y automatizar su reconocimiento; también debe desarrollar estrategias cognitivas de comprensión y autorreguladoras (p.7)”. Desde una teoría de aprendizaje, el autor plantea además cuatro condiciones para apropiarse las micro habilidades lectoras y la comprensión. La primera condición es la disponibilidad, es decir tener al alcance libros o textos escritos; la segunda el acceso, orientada a las condiciones sociales para acceder a la información, que pueden ser físicas o tecnológicas; la tercera es la participación, referida a la interacción dentro de un contexto social y humano y la última es la apropiación integrada a sus prácticas comunicativas.

Las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes rurales revelan una diversidad de estrategias que responden, en buena medida, a las condiciones del

contexto y a las necesidades del grupo etario. Como señala la docente DPRI1, en los grados iniciales se prioriza el desarrollo del lenguaje oral y el acercamiento a textos mediante lecturas en voz alta, estrategia que coincide con lo propuesto por Solé (1992), quien afirma que la lectura compartida es esencial en las primeras etapas del proceso lector, ya que permite modelar la fluidez, la entonación y la comprensión en los estudiantes. La docente indica que emplea una estructura basada en momentos “antes, durante y después” de la lectura, lo cual refleja una planificación didáctica coherente con los enfoques de lectura estratégica (Cassany, 2006).

En el aula multigrado, como menciona DPRI2, las estrategias se adaptan según el nivel de desarrollo de los estudiantes. En los más pequeños se enfatiza la construcción de unidades de sentido, mientras que en los grados mayores se promueve la lectura autónoma con seguimiento mediante preguntas. Esta diferenciación de tareas se inscribe en la lógica del andamiaje de Vygotsky (1978), según el cual el docente debe ajustar el nivel de apoyo según la zona de desarrollo próximo del estudiante.

En secundaria, como lo expresa DSEC1, las prácticas incluyen la lectura dramatizada, el uso de textos instructivos y el análisis de artículos de prensa. Este enfoque conecta la lectura con la oralidad, la expresión creativa y la comprensión de textos funcionales, habilidades indispensables para la formación integral del estudiante. Según Isabel Solé (1992), la lectura significativa está mediada por la intención comunicativa del texto y la interacción activa del lector, lo cual se evidencia cuando se emplean estrategias como debates o creación de manualidades a partir de textos instructivos.

El informante DSEC2 complementa lo anterior al destacar la lectura de un libro por semestre, con actividades como el análisis de personajes, organizadores gráficos y lectura rotativa. Sin embargo, señala limitaciones en los estudiantes para sintetizar y reconocer ideas principales. Este testimonio evidencia lo que Freire (1997) denomina la necesidad de una pedagogía crítica, en la que el acto de leer implica comprender el mundo, no solo decodificar palabras. En este sentido, el uso del periódico mural y la lectura oral colectiva funcionan como dispositivos que fomentan el interés, la

participación y el reconocimiento de las propias dificultades, elementos claves en el proceso de formación lectora (Cassany, 2003).

Desde el enfoque sociocultural, la práctica de la lectura debe estar inmersa en las prácticas sociales e incluir textos multimodales para transformar los conocimientos y el mismo texto en mecanismos que impacten lo social y lo político. Desde esta mirada, la lectura se faculta con poder para informar, persuadir, debatir, entre otras, integrado las destrezas lingüísticas con perspectiva crítica. El enfoque se asocia al conocimiento. Señala la construcción de elementos significativos para los estudiantes y orientados a los objetivos comunicativos que se hayan propuesto, se enfocan en una mirada cuestionadora de su entorno cultural.

En contraposición el enfoque psicolingüístico plantea la actividad de leer como una actividad cognitiva, fundamentada en la semántica y la pragmática, con una unidad comunicativa que accede a los datos. Leer desde este postulado implica decodificar, inferir y comprender, adquirir y fortalecer un código escrito en busca de desarrollar estrategias para integrarlas a las prácticas sociales. Los procesos vinculados al aprendizaje dependen en gran medida al ritmo de madurez cognitiva de los estudiantes.

Lo anterior describe un enfoque en los procesos cognitivos, que a su vez influye en el repertorio emocional de los estudiantes como lectores, en términos de su relación con el texto, su alcance y las formas en que construyen la subjetividad y la identidad, en contraste con un interés limitado. Es decir, se centra en el desarrollo extensivo de procesos mentales encaminados a superar las dificultades para comprender diferentes tipos de textos, reconocer sus rasgos distintivos y permitir la construcción y reconstrucción de significado.

En el desarrollo curricular existen muchas situaciones que permiten al docente fortalecer las habilidades lectoras. Isabel Solé plantea la importancia de las estrategias al momento de leer. La autora se basa en los planteamientos de Palincsar y Brown (1984):

Cuando leemos para aprender dejamos de lado el piloto automático que tenemos en marcha cuando leemos y pasamos a un estado estratégico en el que vamos controlando de forma muy consciente si nuestra lectura sirve para los propósitos de aprendizaje (p.9)

Desde este postulado la autora plantea tres grandes categorías de estrategias entorno a la lectura como plataforma en los aprendizajes escolares. Por un lado, las estrategias que permiten establecer los objetivos previos de lectura, esto implica interrogantes sobre el por qué y el para qué leer. Estos cuestionamientos permiten situar al lector frente a la lectura, activar sus conocimientos previos que fundamentan un primer paso a la disposición de aprender. La segunda categoría es la elaboración de inferencias y evaluar internamente al texto. De este modo se establecen las predicciones, se pone en juego la anticipación, la atención a la estructura y desarrollo temático del texto. Finalmente, la categoría orientada a sintetizar y extender el conocimiento, esta se fundamenta en las micro habilidades de identificación de ideas principales, la memoria, la lectura entre líneas que permiten extraer los propósitos fundamentales del texto.

Todas las acciones y actividades que se llevan a cabo en el aula son orientadas con objetivos específicos de aprendizaje, por ello el rol del docente en la formación del pensamiento crítico es indispensable. Rosa María Torres la escritora del prólogo del libro cartas a quien pretende enseñar Freire (2012), plantea carencias a nivel educativo en América latina. Una de ellas es la urgencia de la transformación educativa en cuanto a la calidad y el rol central del docente como elemento central de esta transformación. De este modo, no solo basta con realizar actividades de lectura o de fomento a los hábitos lectores si el contexto y la comprensión sobre las lecturas que abordan el tema no son claras, o los métodos no se orientan a un enfoque epistemológico desde el pensamiento educativo en torno a la importancia de la comprensión lectora en todos los entornos escolares.

La acción pedagógica del docente debería estar orientada a la reflexión crítica, también desde el enfoque funcional del lenguaje, además del epistemológico para constituirse no como reproductores de los conocimientos, si no como formadores, como miembros del proceso educativo y para ello es necesaria la formación docente y la consolidación de hábitos lectores en ellos mismos.

Para concluir, las prácticas pedagógicas en lectura en el contexto rural del Huila se caracterizan por su flexibilidad, creatividad y enfoque comunitario. A pesar de las limitaciones en infraestructura y recursos, los docentes articulan estrategias que buscan

fortalecer las habilidades lectoras desde una perspectiva inclusiva y contextualizada. Estas prácticas, aunque muchas veces intuitivas, reflejan principios de enfoques didácticos sólidos que, con apoyo institucional, podrían potenciar significativamente la formación lectora de los estudiantes rurales.

Análisis Categoría emergente: Prácticas metodológicas para promover la lectura comprensiva y participativa

Las prácticas metodológicas en contextos rurales muestran un enfoque adaptativo y funcional, centrado en promover la comprensión y la participación de los estudiantes. La docente DPRI1 describe una estrategia de lectura oral rotativa que permite a los estudiantes escucharse entre sí y tomar conciencia de su forma de leer: *“Pido a algún estudiante que lea una parte, y luego otro, de esa manera nos escuchamos y ellos se dan cuenta cómo están leyendo.”* Esta práctica, aunque sencilla, contribuye al desarrollo de la conciencia metacognitiva y a la mejora de la fluidez lectora, como lo señala Isabel Solé (1992), quien enfatiza que leer no es solo decodificar, sino monitorear lo que se comprende a medida que se avanza en el texto.

La estrategia del trabajo colaborativo también se visibiliza como un recurso didáctico eficaz. DPRI2 manifiesta: *“Trabajamos en parejas o grupos de tres porque no me alcanzan [los libros] y algunas ya están muy viejitas.”* La lectura en grupo no solo permite superar la escasez de recursos, sino que también favorece la socialización de saberes, el diálogo entre pares y el desarrollo de habilidades comunicativas. Esta práctica se alinea con el planteamiento de Vygotsky (1978), quien destaca que el aprendizaje se da en interacción con otros y que el lenguaje es la herramienta fundamental del desarrollo cognitivo. La lectura compartida, en este sentido, se convierte en una mediación pedagógica poderosa para fomentar la comprensión profunda.

Otra estrategia relevante es la vinculación de la lectura con proyectos significativos del entorno. DSEC1 integra la lectura con el cuidado ambiental: *“Consultamos sobre cómo manejar el tema de los plásticos y el cuidado de algunas plantas aromáticas, eso también hace parte de la lectura de nuestro contexto.”* Esta práctica coincide con la visión de Paulo Freire (1997), quien plantea que leer debe ser también una forma de leer el mundo, es decir, interpretar y transformar la realidad desde

las experiencias concretas del estudiante. En este caso, la lectura trasciende el aula y se convierte en una herramienta para la acción colectiva y la conciencia crítica.

En el ámbito de secundaria, se evidencian estrategias más estructuradas para desarrollar comprensión lectora. DSEC2 menciona: *“Se profundiza en la estructura, las palabras desconocidas, las características de los personajes, [...] hacemos un organizador gráfico, pero esto se les dificulta a los muchachos.”* Esta afirmación pone de manifiesto que, aunque se aplican metodologías orientadas a la comprensión profunda, los estudiantes presentan dificultades para realizar procesos como la síntesis o la identificación de ideas principales. Esto coincide con lo que indica Cassany (2006), quien advierte que el desarrollo de estrategias de comprensión exige acompañamiento docente sostenido y espacios de lectura guiada que permitan ejercitar las microhabilidades lectoras de manera progresiva.

En varios testimonios se resalta la lectura en voz alta como una práctica frecuente para fomentar la participación. DSEC2 relata: *“Les invito a los jóvenes a leer de manera rotativa, esto permite que ellos se den cuenta de sus dificultades y que busquen mejorar.”* Esta metodología, además de fortalecer la oralidad y la conciencia fonológica, permite identificar errores, trabajar la entonación y fomentar la escucha activa. Isabel Solé (1992) señala que la lectura compartida es una instancia propicia para modelar estrategias de comprensión, especialmente en contextos donde la experiencia lectora es limitada. El hecho de que los estudiantes “se escuchen” a sí mismos y a sus compañeros les permite reflexionar sobre su desempeño lector.

Por último, es importante destacar cómo los docentes, a pesar de las limitaciones materiales y temporales, logran implementar acciones pedagógicas que apuntan al desarrollo de la lectura comprensiva y participativa. Como indica DPRI1: *“Aparte de la cartilla nada más, como le dije los libros son difíciles para trabajar acá.”* Esta situación, recurrente en zonas rurales, obliga al maestro a ser creativo y resiliente, adaptando sus metodologías al entorno. Desde una perspectiva psicolingüística, Goodman (1967) y Smith (1971) sostienen que la lectura es un proceso activo de anticipación y verificación, y para lograrlo se requieren condiciones que propicien una interacción significativa con el texto. En consecuencia, las prácticas docentes aquí descritas representan esfuerzos

por sostener esa interacción y construir sentido, incluso en escenarios marcados por la precariedad.

Categoría Contexto rural y del modelo educativo flexible

La categoría Contexto rural y del modelo educativo flexible se refiere a las condiciones pedagógicas, sociales y materiales que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje en zonas rurales, especialmente cuando se aplica un modelo educativo no tradicional. En Colombia, el modelo Escuela Nueva y su extensión en la postprimaria rural han sido implementados para atender las particularidades de estos contextos, centrando la enseñanza en el ritmo de aprendizaje de cada estudiante y promoviendo el trabajo cooperativo a través de cartillas del Ministerio de Educación Nacional. Sin embargo, este modelo enfrenta múltiples desafíos cuando se traslada a realidades con bajos recursos, limitada infraestructura y escaso acompañamiento familiar. Como lo expresa Vargas (2021), “la flexibilidad curricular debe ser una oportunidad para el aprendizaje autónomo y colaborativo, pero requiere adaptaciones reales a las condiciones del territorio para ser efectiva” (p.34)

A partir del análisis de las entrevistas, emergió la categoría “Implementación contextualizada del modelo flexible con énfasis en la lectura”, que evidencia cómo los docentes adaptan los principios del modelo educativo flexible a las condiciones reales de sus sedes rurales. Si bien las cartillas del MEN orientan el trabajo, los maestros deben realizar explicaciones adicionales, diseñar estrategias propias y priorizar contenidos según el nivel lector de los estudiantes. Esta implementación refleja un esfuerzo por fortalecer las habilidades lectoras a pesar de las limitaciones tecnológicas y materiales, consolidando prácticas pedagógicas contextualizadas y sensibles a las necesidades locales.

Análisis Categoría Emergente Implementación contextualizada del modelo flexible con énfasis en la lectura

Las competencias lectoras de los estudiantes son procesos que el estudiante adquiere a través de todo el proceso escolar, evidenciando desde el trabajo pedagógico en las aulas de clase con el objeto de enseñar y aprender en trabajo cooperativo o individual dependiendo del contexto en que desarrollen estas dinámicas. Para el sector

rural, estas están marcadas por los modelos flexibles. En la Institución Educativa rural La Primavera el modelo flexible es la escuela nueva y la postprimaria. Desde este modelo, el docente rural tiene un desarrollo y construcción de aprendizajes enfocado en mesas de trabajo o trabajo cooperativo, ubicado los estudiantes de acuerdo con su nivel escolar en un mismo espacio y con todas las áreas del currículo a su cargo.

Partiendo de que los docentes informantes para esta investigación tienen una manera de entender el mundo, de educar o transformar, acompañado de la experiencia que cada uno posee, su interpretación de la realidad en el contexto rural. Este tipo de análisis es importante para el campo educativo y para comprender desde otro enfoque el objeto de estudio. La escuela nueva y la postprimaria están fundamentadas en movimientos pedagógicos europeos desde 1889, creadas bajo corrientes innovadoras de enseñanza y con amplia historia en Suiza, Francia y Estados Unidos. Llega a Colombia como política educativa que permite cerrar brechas entre la educación rural y urbana. El modelo está dirigido a la escuela multigrado para las zonas rurales, integrando propuestas teóricas de la pedagogía activa, con el fin de que los estudiantes alcancen los estándares básicos de competencias del Ministerio de Educación Nacional.

En la declaración emitida por los Ministros de Educación en Ginebra, Suiza, 1961, se apoyó oficialmente la organización de escuelas rurales con un solo docente responsable de varios grados a la vez. El enfoque es garantizar la permanencia de los escolares en zonas de difícil acceso o en zonas alejadas de los centros urbanos. Las condiciones de aula multigrado, las percepciones de los docentes informantes de esta investigación fueron consideradas para determinar los logros, limitaciones y necesidades de los escolares que atienden desde la perspectiva el objeto de estudio que se busca estudiar.

Basado en una pedagogía activa desde la que los estudiantes aprenden consolidando equipos colectivos de trabajo y en los que la conectividad es limitada o inexistente, surge como un salvavidas pedagógico en medio de las dificultades. La metodología está diseñada para brindar actividades individualizadas frente a los contenidos del currículo, de manera que progrese a su propio ritmo. Con el atenuante de encontrar otros estudiantes con niveles escolares diferentes dentro de la misma aula.

Este tipo de aprendizaje representa un reto para los escolares y para los docentes, ya que la instrucción, el manejo del grupo y las situaciones particulares propias del aula impiden al docente atender las necesidades particulares de cada estudiante y fortalecer sus dificultades específicas. Con relación a ello los informantes manifiestan lo siguiente:

DPRI1: Bueno en las escuelas unitarias rurales, el modelo es el de escuela nueva. El modelo plantea la enseñanza desde los ritmos de aprendizaje de los niños con ayuda de los textos que brinda el Ministerio de Educación Nacional. Es decir, el desarrollo de los contenidos está guiado primordialmente por los textos.

DPRI2: Como maestra rural este contexto está orientado hacia el modelo pedagógico de escuela nueva determinado por el Ministerio de Educación Nacional en los diferentes entes territoriales. El modelo indica que debe ser participativo, promover el aprendizaje cooperativo en mesas de trabajo por niveles de grados. Todos los estudiantes en un salón pero se hacen grupos para el desarrollo de temas y actividades que están en unas cartillas por áreas... (aunque aquí no están todas, faltan de religión, algunas de sociales, ética... y también inglés...) Este modelo permite una orientación al docente, pero uno siempre debe hacer alguna clase magistral para que los muchachos entiendan los temas que van a desarrollar. Entonces me toca dividirme e ir explicando mesa por mesa, ese es el modelo pedagógico que se aplica en el campo.

DSEC1: Bueno mi institución ha estado en dos modelos pedagógicos desde que estoy en esta sede. Primero fue la telesecundaria, tenía a todos los niveles de sexto a noveno y trabajamos con un VHS y unos videos del Ministerio y el televisor, esos videos tenían unos módulos que debían desarrollar, en ese entonces ponían más atención y también no se perdía el año. porque los muchachos iban avanzando con los módulos. Luego llegó la que tenemos ahora la postprimaria, en donde ahora los contenidos están en unas cartillas que a mi parecer son buenas, hay bastantes lecturas, pero siempre toca hacer una explicación y ejemplos en el tablero, osea una orientación a los temas y luego si darles las cartillas para que trabajen grupos. Las cartillas son insuficientes y el gobierno tampoco las actualiza mucho... faltan cartillas para algunas áreas como inglés, religión y ética, pero en general hay material para trabajar los contenidos.

DSEC2: El modelo pedagógico es el de postprimaria, es la continuación de escuela nueva, orientado para la básica de sexto a noveno. Los contenidos están centrados a las temáticas de las cartillas del MEN, al trabajo cooperativo, pero también a los ritmos de aprendizaje de cada uno, también fortalecen los proyectos productivos, hay cartillas para casi todas las áreas y varias de ellas las encontramos en internet... aunque no sirve mucho porque yo las tengo pero en

los computadores que hay aquí se presentan problemas y no hay internet, entonces toca trabajar con las poquitas que hay. Muchas veces me toca priorizar los contenidos, explicar a todos y organizar las actividades de refuerzo o ejercicios según su nivel escolar, porque los textos debido al uso se deterioran.

Si bien es cierto que la escuela nueva y la postprimaria permiten desarrollar habilidades sociales y trabajo cooperativo, también presenta fallos, especialmente en el fortalecimiento de las habilidades lectoras. El modelo depende libros de texto con contenidos y actividades que aportan fortalecimiento del hábito lector, pero en los que el docente no hace un seguimiento pedagógico constante de sus avances o retrocesos. De este modo la comprensión puede presentar malas interpretaciones o confusión, lo que desemboca al abandono escolar a un mediano o corto plazo.

Aunque los esfuerzos de los gobiernos persisten en crear acciones para frenar la situación de la población campesina, aún persisten las condiciones desfavorables en cuanto al acceso de niveles universitarios, o laborales, pues sus competencias básicas en lenguaje les falta fortalecimiento. Se le reconoce al modelo flexible la integralidad frente al aprendizaje participativo y pensamiento investigativo, además del desarrollo progresivo, pero falta una cultura del por qué y para qué aprender.

Los testimonios recogidos de los docentes de la zona rural del Huila evidencian una implementación activa de modelos pedagógicos flexibles, especialmente Escuela Nueva y Postprimaria, que han sido propuestos y promovidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia para responder a las particularidades de la ruralidad, entre ellas la atención multigrado, el trabajo cooperativo y el aprendizaje autónomo (MEN, 2010).

La docente DPR11 señala que el modelo Escuela Nueva organiza la enseñanza a partir de los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, articulando los contenidos con los textos y cartillas diseñados por el MEN. Esta estructura responde a los postulados de Vygotsky (1978), quien sugiere que el aprendizaje significativo ocurre cuando se reconoce la diversidad de ritmos y niveles de desarrollo cognitivo. Además, la estrategia de apoyo individualizado que describe DPR12, mediante la explicación personalizada por grupos o “mesa por mesa”, refuerza la idea de una pedagogía diferenciada como elemento central del modelo.

Por su parte, DSEC1 y DSEC2 destacan la transición entre modelos como la telesecundaria y la postprimaria, los cuales se basan también en el uso de materiales modulares o textos MEN. Aunque estas herramientas permiten cierto grado de autonomía y sistematización del aprendizaje, los docentes coinciden en señalar la insuficiencia, el deterioro y la desactualización del material pedagógico, lo que afecta negativamente el proceso lector y de comprensión de textos. Como advierte Freire (1997), la lectura crítica del mundo y de la palabra requiere materiales significativos y contextualizados, una condición que muchas veces no se cumple en los entornos rurales descritos.

Los modelos flexibles buscan desarrollar competencias básicas y proyectos productivos desde una visión integradora. Sin embargo, como expresa DSEC2, la falta de conectividad, equipos y actualización limita el acceso a recursos digitales complementarios, lo que genera una dependencia casi exclusiva de las cartillas impresas. Esta situación, a pesar de su potencial pedagógico, impide el desarrollo pleno de competencias lectoras cuando no va acompañada de una mediación docente intencionada y reflexiva (Solé, 1992).

Así, las estrategias complementarias que los docentes deben implementar (explicaciones magistrales, organización de grupos por nivel, priorización de contenidos) reflejan una alta carga pedagógica que no siempre se visibiliza, pero que representa un esfuerzo significativo por garantizar el derecho a una educación de calidad en contextos de alta vulnerabilidad (UNESCO, 2017).

El análisis de los modelos pedagógicos implementados en el contexto rural evidencia que, si bien estos ofrecen una estructura metodológica adaptada a la multigradualidad y al aprendizaje activo, su impacto en la formación lectora está condicionado por factores como la escasez de recursos, la necesidad de mediación docente permanente y la limitada actualización de los materiales. En consecuencia, se hace necesario repensar los apoyos institucionales y curriculares que permitan que estos modelos no solo funcionen como alternativas operativas, sino como proyectos pedagógicos transformadores que potencien las habilidades lectoras como eje transversal del aprendizaje.

En este contexto las habilidades y la comprensión lectoras se da de manera insipiente, frente a la amplitud de textos que presenta el material impreso de escuela nueva. el desarrollo y apropiación del vocabulario, la predicción, el resumen y otras estrategias deben ser orientadas y guiadas por el docente en diferentes niveles para que el estudiante las pueda trabajar de manera independiente y eficaz. El gusto por la lectura y la apreciación del valor lingüístico de los textos son procesos que también se cultivan mediante la orientación pedagógica del docente, en correspondencia con los niveles de desarrollo cognitivo de cada estudiante.

Análisis Categoría emergente Condiciones pedagógicas y formativas en el modelo flexible rural

En esta categoría emergente se evidencia cómo el contexto educativo en zonas rurales está condicionado por las dinámicas del modelo Escuela Nueva y su extensión, la Postprimaria. Las voces de los docentes revelan que, si bien estos modelos promueven el aprendizaje cooperativo y el respeto por los ritmos individuales de los estudiantes, en la práctica requieren una fuerte mediación pedagógica. DPRI2 afirma: *“hay que reforzar la lectura en voz alta, enseñarles a identificar ideas principales, explicar el vocabulario”*, lo que demuestra que, más allá de lo establecido por las cartillas, el rol docente es indispensable para lograr una comprensión lectora real. Estas prácticas se relacionan con lo señalado por Isabel Solé (1992), quien resalta que la lectura comprensiva no es un proceso automático, sino que requiere estrategias explícitas que el docente debe enseñar.

A pesar de que los docentes reciben algunas orientaciones institucionales sobre cómo implementar el modelo flexible, estas capacitaciones no son constantes ni suficientemente contextualizadas. DPRI1 relata: *“hace algunos años nos capacitaron desde la Secretaría sobre el modelo de Escuela Nueva... aunque fue hace tiempo”*, lo que sugiere que, si bien existe una intención institucional, no se han consolidado procesos formativos continuos que fortalezcan las prácticas pedagógicas en relación con la lectura. La falta de formación permanente es una de las causas por las que muchos docentes deben adaptarse de forma autodidacta a las demandas del aula multigrado, lo que coincide con lo planteado por Vygotsky (1978), quien destaca la necesidad de una

mediación sistemática para lograr aprendizajes significativos, sobre todo en contextos con alta carga pedagógica.

Las condiciones pedagógicas están marcadas también por la escasez y deterioro de materiales. DSEC2 reconoce que *“los textos debido al uso se deterioran”* y que muchas veces es necesario *“priorizar contenidos y organizar actividades de refuerzo según el nivel escolar”*. Esta limitación impacta directamente en el desarrollo de competencias lectoras, ya que reduce las oportunidades de lectura variada, reiterativa y con niveles progresivos de dificultad. Tal como indica Cassany (2006), la calidad del proceso lector está directamente relacionada con el acceso a textos adecuados, diversos y culturalmente significativos. En este sentido, el contexto rural presenta una gran desventaja frente a los entornos urbanos, donde los recursos suelen estar más disponibles.

Los docentes, sin embargo, desarrollan estrategias para suplir esas carencias. DSEC1 menciona: *“uno siempre tiene que dar una introducción, explicar el tema, hacer ejemplos y luego sí dejar que trabajen”*, lo cual evidencia un proceso de acompañamiento permanente para lograr que los estudiantes comprendan las actividades planteadas. Aunque las cartillas brindan una estructura metodológica clara, el éxito de su implementación depende en gran medida de la intervención del docente, quien ajusta contenidos, refuerza conceptos y evalúa la comprensión. Esta situación reafirma lo que Freire (1997) sostenía sobre la lectura como acto crítico que exige intencionalidad y compromiso del educador para lograr una verdadera alfabetización comprensiva y transformadora.

En cuanto a la formación, todos los docentes entrevistados coinciden en haber recibido alguna forma de capacitación sobre el modelo Escuela Nueva o Postprimaria, pero también expresan que esta fue limitada y poco sostenida en el tiempo. DSEC2 comenta: *“nos orientaron sobre la estructura del modelo postprimaria... aunque después no han hecho muchas más capacitaciones”*. Esto plantea una problemática estructural: la falta de seguimiento formativo, que impide consolidar prácticas lectoras efectivas en el aula. Una formación docente efectiva en contextos rurales debería ser continua,

situada y pertinente, como lo proponen los modelos de desarrollo profesional docente basados en la reflexión sobre la práctica (Day, 2006).

En síntesis, el modelo flexible rural ofrece una estructura pedagógica potencialmente adecuada para responder a la multigradualidad y la diversidad de ritmos de aprendizaje. No obstante, su efectividad depende de las condiciones formativas y pedagógicas que acompañen su implementación. Las entrevistas revelan que, si bien los docentes se esfuerzan por adaptar estrategias lectoras dentro del modelo, enfrentan barreras materiales, tecnológicas y formativas que limitan su alcance. El análisis pone de manifiesto la urgencia de políticas educativas que no solo distribuyan materiales, sino que fortalezcan la formación docente permanente, reconociendo el valor de su rol en la consolidación de una cultura lectora en la escuela rural.

Análisis entrevista a estudiantes

Como parte del proceso investigativo, se diseñó y aplicó una entrevista dirigida a estudiantes de educación básica en contexto rural, con el propósito de explorar las condiciones que afectan su desarrollo lector. Esta entrevista tuvo como objetivos principales identificar las barreras que inciden en el desarrollo de habilidades lectoras de mayor profundidad en el contexto rural y analizar los sentidos que los estudiantes rurales atribuyen a la lectura, considerando sus contextos socioculturales y comunitarios. La entrevista consta de un total de siete preguntas, distribuidas en dos categorías establecidas previamente por la tesista a partir de los objetivos de la investigación.

Una vez aplicada la entrevista, se realizó el proceso de transcripción textual de las respuestas, lo cual permitió organizar y analizar en detalle la información obtenida. Con el fin de preservar la confidencialidad de los participantes y facilitar la codificación, a cada estudiante se le asignó un código identificador. En total participaron tres estudiantes, cuyas voces fueron representadas mediante los códigos *EST-1*, *EST-2* y *EST-3*. Esta estrategia permitió mantener la trazabilidad de las respuestas sin comprometer la identidad de los informantes, garantizando así el rigor ético y metodológico del estudio.

Una vez transcritas las entrevistas, estas fueron incorporadas al software ATLAS.ti, donde se generó una nube de palabras que permitió identificar términos

recurrentes y relevantes en los discursos de los estudiantes. A partir de esta visualización inicial y bajo un análisis fenomenológico, se realizó un análisis orientado a interpretar las experiencias y percepciones expresadas frente a la lectura. Con base en ello, se identificaron códigos abiertos a partir de las voces de los participantes, reconociendo patrones y sentidos compartidos en sus relatos.

Figura 4

Nube de palabras entrevista a estudiantes



Fuente: Elaboración propia en Atlas Ti

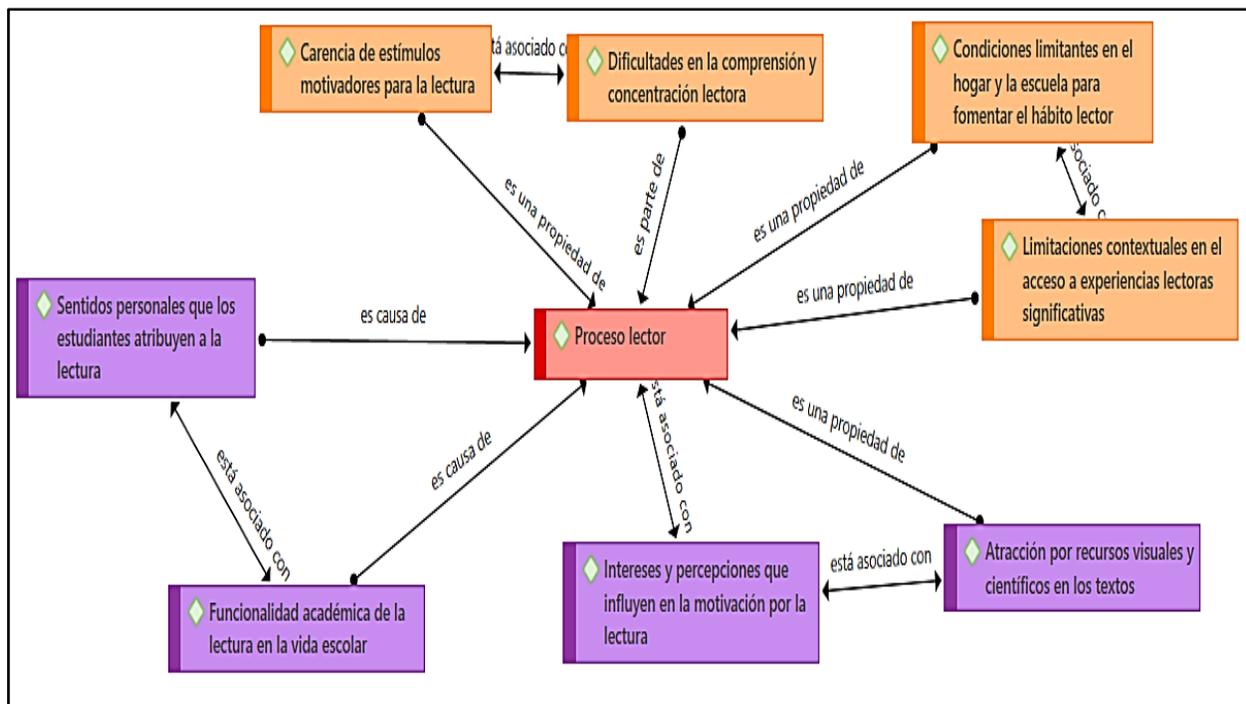
La Figura 4 presenta una nube de palabras generada a partir del procesamiento de las entrevistas en el software ATLAS.ti. En ella se destacan los términos más frecuentes mencionados por los estudiantes al reflexionar sobre sus experiencias lectoras. Palabras como “ruido”, “cuarto”, “casa”, “bullas” y “hermanitos” evidencian las condiciones del entorno familiar que dificultan el desarrollo de hábitos lectores, en especial por la falta de espacios tranquilos. A su vez, términos como “difícil”, “entender”, “largas”, “aburridos” y “escoger” reflejan las barreras cognitivas y la falta de motivación frente a los textos escolares.

También aparecen palabras como “actividades”, “dibujos”, “cuentos” y “salón”, que sugieren el deseo de los estudiantes por acceder a lecturas más atractivas y contextualmente significativas. Esta visualización refuerza los hallazgos obtenidos en la

codificación abierta, al señalar con claridad los factores personales y contextuales que influyen en la experiencia lectora en el contexto rural.

Figura 5.

Red de categorías emergentes entrevista a estudiantes



Fuente: Elaboración propia en Atlas Ti

Una vez elaborada la nube de palabras con base en las respuestas de los estudiantes, se procedió a realizar el proceso de codificación, lo que permitió identificar patrones recurrentes en sus experiencias, percepciones y emociones frente a la lectura. Como se muestra en la figura 5, estos códigos fueron agrupados y analizados hasta conformar las categorías emergentes, las cuales se organizaron en una red semántica que evidencia las relaciones entre los factores contextuales, emocionales y motivacionales que inciden en el desarrollo lector.

Avanzado en el proceso de análisis, en la tabla 4 presenta el proceso de codificación que permitió organizar e interpretar la información obtenida en las entrevistas a estudiantes rurales, facilitando la construcción de las categorías emergentes. A partir de dos categorías principales: Barreras personales y contextuales para la lectura, y Sentidos y experiencias asociadas a la lectura, se identificaron diversos

códigos que reflejan las vivencias de los estudiantes frente a las condiciones materiales, familiares y escolares que dificultan la lectura, así como las formas en que atribuyen sentido a esta práctica. Estos códigos permitieron establecer tres categorías emergentes: condiciones limitantes en el hogar y la escuela para fomentar el hábito lector, sentidos personales que los estudiantes atribuyen a la lectura, e intereses y percepciones que influyen en la motivación por la lectura. Este análisis posibilita una comprensión más amplia de los factores que inciden en el desarrollo lector de los estudiantes en contextos rurales.

Tabla 4

Proceso de codificación y categorías emergentes entrevista estudiantes

Categorías principales	Códigos	Categorías emergentes
Barreras personales y contextuales para la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Ambientes poco adecuados para leer • Dificultad para comprender los textos • Dificultad para concentrarse al leer en silencio 	Condiciones limitantes en el hogar y la escuela para fomentar el hábito lector
	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de espacios tranquilos para leer • Interrupciones y responsabilidades familiares • Deseo de lecturas más interesantes y libres • Falta de espacios y actividades motivadoras 	Dificultades en la comprensión y concentración lectora Carencia de estímulos motivadores para la lectura Limitaciones contextuales en el acceso a experiencias lectoras significativas
Sentidos y experiencias asociadas a la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura como medio para aprender y estudiar • Lectura como forma de conocer y disfrutar • Lectura conectada con experiencias previas 	Sentidos personales que los estudiantes atribuyen a la lectura Funcionalidad académica de la lectura en la vida escolar
	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de aburrimiento por falta de conexión • Preferencia por textos cercanos y con temas de interés • Preferencia por temas cercanos y realistas • Interés por textos visuales y científicos 	Intereses y percepciones que influyen en la motivación por la lectura Atracción por recursos visuales y científicos en los textos

Fuente: Elaboración propia

Terminada la codificación y elaboración de las primeras categorías emergentes a partir de las entrevistas a estudiantes, se procede al proceso de reagrupación, siguiendo la misma lógica analítica aplicada en la fase de entrevistas a docentes desde lo planteado por Strauss y Corbin (2002), Ballestin & Fàbregues (2018) y Gil y Cano (2010). Esta reorganización tiene como finalidad reducir la dispersión de los códigos, consolidando grupos de significado que representen de manera más clara y comprensiva las percepciones, experiencias e intereses expresados por los escolares. Tal como se realizó anteriormente, esta etapa permitió construir categorías emergentes más integradoras y representativas del fenómeno lector en el contexto rural, facilitando una visión articulada de los factores que influyen en la motivación, las barreras y los sentidos que los estudiantes atribuyen a la lectura.

Tabla 5.
Reagrupación categorías Emergentes entrevistas estudiantes

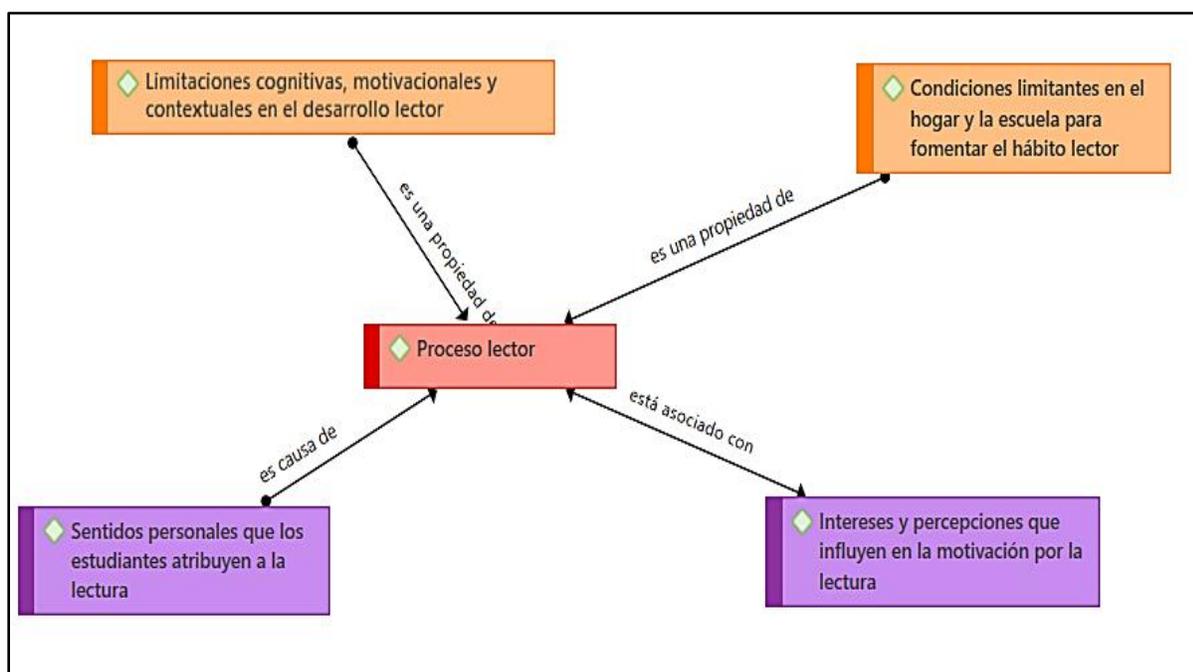
Categorías principales	Códigos	Categorías emergentes
Barreras personales y contextuales para la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Ambientes poco adecuados para leer • Dificultad para comprender los textos • Dificultad para concentrarse al leer en silencio • Falta de espacios tranquilos para leer • Interrupciones y responsabilidades familiares • Deseo de lecturas más interesantes y libres • Falta de espacios y actividades motivadoras 	<p>Condiciones limitantes en el hogar y la escuela para fomentar el hábito lector</p> <hr/> <p>Limitaciones cognitivas, motivacionales y contextuales en el desarrollo lector</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura como medio para aprender y estudiar • Lectura como forma de conocer y disfrutar • Lectura conectada con experiencias previas 	<p>Sentidos personales que los estudiantes atribuyen a la lectura</p>
Sentidos y experiencias asociadas a la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de aburrimiento por falta de conexión • Preferencia por textos cercanos y con temas de interés • Preferencia por temas cercanos y realistas • Interés por textos visuales y científicos 	<p>Intereses y percepciones que influyen en la motivación por la lectura</p>

Fuente elaboración propia

La Tabla 5 presenta la reagrupación final de las categorías emergentes construidas a partir del análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes. Esta

reorganización permitió condensar los códigos en categorías más integradoras que reflejan de forma clara los elementos clave del proceso lector en el contexto rural. En la tabla se evidencian cuatro dimensiones principales: las condiciones limitantes en el hogar y la escuela para fomentar el hábito lector, los sentidos personales que los estudiantes atribuyen a la lectura, los intereses y percepciones que influyen en su motivación, y la funcionalidad académica que reconocen en la lectura. Esta estructura responde a la necesidad de comprender cómo interactúan los factores ambientales, afectivos, escolares y personales en la construcción del vínculo lector, ofreciendo una base sólida para interpretar las prácticas, actitudes y desafíos que los escolares enfrentan en su proceso de formación lectora.

Figura 6.
Reagrupación final categoría emergentes entrevistas estudiantes



Fuente: Elaboración propia

La Figura 6 ilustra la red de categorías emergentes generada en Atlas.ti a partir de la reagrupación analítica de las entrevistas a estudiantes. En ella, el proceso lector en la ruralidad se ubica como categoría central, vinculada a cuatro dimensiones clave que sintetizan las experiencias, limitaciones y significados atribuidos por los escolares. Se destacan dos propiedades fundamentales del fenómeno: las limitaciones cognitivas,

motivacionales y contextuales en el desarrollo lector, y las condiciones limitantes en el hogar y la escuela para fomentar el hábito lector, las cuales evidencian factores estructurales y ambientales que afectan el desempeño lector. A su vez, el proceso lector se ve influido por los intereses y percepciones que inciden en la motivación, **y por los** sentidos personales que los estudiantes atribuyen a la lectura, lo que permite comprender la dimensión afectiva y subjetiva del vínculo lector. Esta red facilita una visión integrada del fenómeno, articulando causas, relaciones y propiedades que enriquecen la interpretación de los hallazgos en el contexto rural de la Institución Educativa La Primavera.

Categoría Barreras personales y contextuales para la lectura

En esta primera categoría, tras el proceso de codificación y reagrupación de los datos, emergió una categoría relevante para la consecución de los objetivos de la investigación: barreras personales y contextuales para la lectura. Esta categoría permite comprender las múltiples dificultades que enfrentan los estudiantes rurales en sus procesos lectores, condicionadas tanto por factores individuales como por el entorno familiar, comunitario y escolar. Estas barreras se manifiestan en la falta de recursos, la escasa motivación, las dificultades cognitivas y la limitada presencia de materiales pertinentes para la lectura. Según Muñoz, et al (2025), en los contextos rurales estas condiciones suelen profundizarse por la desconexión entre las políticas educativas y las realidades específicas del territorio.

A partir de esta categoría principal se configuró una categoría emergente denominada condiciones limitantes en el hogar y la escuela para fomentar el hábito lector. Esta categoría reúne los factores que obstaculizan una práctica lectora continua y significativa, como la ausencia de espacios tranquilos, las interrupciones frecuentes en el hogar, las tareas domésticas asignadas a los estudiantes, y la falta de recursos didácticos o estrategias motivadoras en las escuelas. De acuerdo con García (2024), estas limitaciones no solo afectan la frecuencia con que los estudiantes leen, sino también su disposición emocional y cognitiva para enfrentarse a los textos.

De esta manera, la categoría barreras personales y contextuales para la lectura ofrece una visión integral de las condiciones que inciden en el vínculo de los estudiantes

rurales con la lectura. Reconocer estos factores es fundamental para replantear las prácticas pedagógicas y diseñar estrategias que respondan a las particularidades del contexto. A continuación, se presenta el análisis detallado de la categoría emergente condiciones limitantes en el hogar y la escuela para fomentar el hábito lector.

Análisis Categoría Emergente Condiciones Limitantes en el Hogar y la Escuela para Fomentar el Hábito Lector

La categoría emergente condiciones limitantes en el hogar y la escuela para fomentar el hábito lector revela cómo los contextos inmediatos de los estudiantes rurales obstaculizan significativamente su relación con la lectura. En el hogar, los ambientes no son propicios para desarrollar hábitos lectores: predominan el ruido, la falta de privacidad, el hacinamiento y la ausencia de materiales como libros o dispositivos con conexión a internet. **EST-1** lo expresa claramente: *“vivimos muchos en un solo cuarto... no tengo un lugar donde sentarme tranquilo”*, y **EST-3** complementa: *“todo el tiempo hay bulla o me toca compartir con mis hermanas”*. Estas condiciones coinciden con lo expuesto por Hisse (2009), quien advierte que en zonas rurales persisten situaciones desalentadoras como la precariedad en las condiciones de vivienda, los bajos niveles educativos en los hogares y la carencia de recursos que limitan el acceso a una formación integral.

En el ámbito escolar, los estudiantes también encuentran obstáculos que les impiden desarrollar el gusto por la lectura. La monotonía de las actividades propuestas, la falta de variedad en los textos, el tiempo limitado para leer libremente y la ausencia de espacios agradables para la lectura fueron factores reiterados en las respuestas. **EST-2** señala: *“hace falta un rincón de lectura donde podamos estar tranquilos y cómodos... me gustaría que hicieran juegos o actividades con la lectura para que no sea tan aburrido”*, mientras que **EST-3** reclama: *“me gustaría que trajeran libros nuevos o que tuviéramos más libros en el salón”*. Esta percepción refleja una necesidad urgente de ambientes escolares más motivadores, como lo afirma Isabel Solé (2012), quien sostiene que el lector necesita propósitos significativos y contextos estimulantes para que el acto de leer no sea impuesto, sino voluntario, reflexivo y placentero.

Uno de los códigos más reiterados en las voces de los participantes fue la dificultad para concentrarse durante la lectura, tanto en casa como en la escuela. Esta dispersión no solo se relaciona con el ambiente físico, sino también con una carencia de estrategias de acompañamiento que ayuden a los estudiantes a superar la frustración cuando no comprenden los textos. **EST-3** manifiesta: *“me frustró rápido y dejé de leer”*, mientras que **EST-2** agrega: *“leo pero no sé qué fue lo que leí”*. Estas afirmaciones dan cuenta de un nivel de desmotivación que se convierte en una barrera emocional, afectando no solo el desarrollo lector, sino también la autoestima académica de los estudiantes. La teoría sociocognitiva de Ellis Ormorond (2005) destaca que para que se produzca el aprendizaje, los estudiantes deben recibir retroalimentación efectiva, lo cual rara vez ocurre en contextos rurales con limitada atención individualizada.

Otro aspecto relevante es el peso de las responsabilidades familiares sobre los estudiantes, lo cual interfiere en su disponibilidad de tiempo y disposición para leer. **EST-2** comenta: *“me mandan a hacer oficios o cuidar a mis primos”*, y **EST-1** comparte: *“a veces quiero leer, pero hay música, televisión o alguien hablando”*. Este tipo de dinámicas domésticas, comunes en zonas rurales, hacen que la lectura no sea vista como una actividad prioritaria o formativa, sino como un lujo que solo puede practicarse cuando no hay otras obligaciones. Esta situación refleja lo planteado por Martínez-Restrepo et al. (2016), quienes advierten sobre la deuda histórica del Estado con el campo, especialmente en lo que respecta a garantizar condiciones básicas para el acceso y permanencia en la educación, incluida la formación lectora.

Además, los estudiantes expresan el deseo de tener acceso a textos más cercanos a sus intereses, como aventuras o historias divertidas, lo que evidencia que, a pesar de las limitaciones, existe una disposición latente hacia la lectura. **EST-1** dice: *“deberían tener más libros que sean interesantes... también sería bueno que podamos escoger lo que queremos leer”*, mientras que **EST-3** afirma: *“me gusta leer cosas interesantes, pero cuando son textos difíciles o con palabras que no conozco, me frustró rápido”*. Esta necesidad de autonomía y vinculación emocional con los textos pone en evidencia el valor de la lectura como práctica cultural y social, tal como lo plantea Cassany (2008), quien reconoce la lectura como una práctica situada que adquiere

sentido en función de los contextos del lector y su capacidad de agencia sobre lo que lee.

En síntesis, la categoría emergente evidencia cómo las condiciones estructurales del hogar y la escuela en contextos rurales actúan como factores limitantes para la consolidación del hábito lector. Las voces de los estudiantes permiten identificar carencias materiales, ambientes poco propicios y responsabilidades familiares que interfieren con el tiempo y la disposición necesarios para leer. A esto se suma la falta de acompañamiento pedagógico, la escasa oferta de textos atractivos y la rigidez en las prácticas escolares, lo cual afecta no solo el desarrollo de habilidades lectoras, sino también la motivación y la percepción que los estudiantes tienen sobre su capacidad para leer.

Estas condiciones reafirman la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas desde una perspectiva territorial y culturalmente situada, que valore los intereses y las realidades de los estudiantes rurales. Es fundamental generar ambientes de lectura más accesibles, cercanos y significativos, donde se fomente el gusto por leer como parte de la experiencia cotidiana, no solo como una exigencia académica. Reconocer la lectura como un derecho cultural implica asumir el compromiso de garantizar espacios, recursos y mediaciones que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes y a su participación crítica en la sociedad.

Análisis Categoría emergente: Limitaciones cognitivas, motivacionales y contextuales en el desarrollo lector

Uno de los aspectos más recurrentes en las entrevistas fue la dificultad para comprender lo que se lee. Los estudiantes manifestaron frustración y desmotivación cuando no logran captar el sentido del texto, lo que genera una relación tensa con la lectura. **EST-3** comentó: *“me frustró rápido y dejo de leer”*, mientras que **EST-2** afirmó: *“leo pero no sé qué fue lo que leí”*. Estas dificultades no solo afectan el rendimiento académico, sino que generan un sentimiento de incapacidad que debilita la confianza lectora. Desde la teoría sociocognitiva, Ellis Ormorond (2005) plantea que la comprensión lectora requiere de una mediación adecuada que permita retroalimentar y guiar al estudiante, proceso que en el contexto rural suele ser escaso o inexistente.

La falta de motivación también aparece como una barrera importante. Muchos estudiantes perciben la lectura como una obligación académica sin conexión con sus intereses personales. **EST-1** menciona: *“deberían tener más libros que sean interesantes... también sería bueno que podamos escoger lo que queremos leer”*, y **EST-3** dice: “me gusta leer cosas interesantes, pero cuando son textos difíciles o con palabras que no conozco, me frustro rápido”. Estas afirmaciones demuestran la necesidad de una mayor autonomía en la selección de textos y de propuestas que conecten con las experiencias, emociones y curiosidades del lector. Cassany (2008) señala que la lectura es una práctica cultural situada que cobra sentido cuando el lector se siente identificado y motivado con el contenido.

Por otro lado, los estudiantes enfrentan limitaciones de acceso a experiencias lectoras ricas y variadas. La escasez de materiales, la repetición de los mismos textos, la falta de tiempo para la lectura libre y la ausencia de estrategias que promuevan la reflexión lectora son elementos que empobrecen el proceso lector. Incluso cuando hay textos disponibles, muchas veces no están adaptados al nivel de los estudiantes o resultan poco atractivos para ellos. Estas condiciones no favorecen el desarrollo de competencias lectoras profundas ni el fortalecimiento del pensamiento crítico. Todo esto configura un escenario donde leer se percibe más como una dificultad que como una oportunidad de aprendizaje.

En síntesis, esta categoría muestra que las dificultades lectoras de los estudiantes no solo responden a carencias académicas, sino también a un conjunto de limitaciones motivacionales, afectivas y contextuales. Comprender, disfrutar y apropiarse de la lectura requiere condiciones pedagógicas, emocionales y materiales que actualmente no están garantizadas para gran parte de los escolares rurales. No obstante, el reconocimiento de estos factores permite visibilizar las necesidades reales del estudiantado y abre la posibilidad de construir estrategias pedagógicas más inclusivas y centradas en sus trayectorias, intereses y formas de aprender.

Categoría Sentidos y experiencias asociadas a la lectura

La categoría Sentidos y experiencias asociadas a la lectura permite comprender cómo los estudiantes rurales construyen sentidos propios sobre la práctica lectora, a

partir de sus emociones, contextos y trayectorias personales. Este análisis reconoce que leer no es un acto exclusivamente académico, sino una experiencia subjetiva que se entrelaza con el entorno sociocultural de los estudiantes. En esta línea, Petit (2008) afirma que la lectura, especialmente en contextos vulnerables, cumple una función simbólica al ofrecer al lector la posibilidad de reorganizar su mundo interno, comprender sus vivencias y proyectarse hacia nuevas formas de ser y estar en el mundo.

A partir del análisis de los testimonios estudiantiles, emergieron dos categorías emergentes que enriquecen esta dimensión comprensiva: Sentidos personales que los estudiantes atribuyen a la lectura e Intereses y percepciones que influyen en la motivación por la lectura. La primera alude a las emociones, pensamientos y valoraciones que surgen al leer, como el placer, la frustración o la identificación con los personajes; la segunda, en cambio, recoge las condiciones y estímulos que los motivan o los desaniman, como el tipo de textos, la libertad de elección y las dinámicas escolares. Morales, et al (2006) señalan que cuando la lectura se desarrolla en ambientes pedagógicos reflexivos, que reconocen la subjetividad del lector y sus intereses, se fortalece el vínculo emocional con los textos y se fomenta una lectura significativa y crítica.

En conjunto, esta categoría evidencia que la lectura no puede ser entendida solo como una competencia técnica, sino como una práctica cultural cargada de sentido para los estudiantes. Por tanto, es necesario que las propuestas pedagógicas integren los intereses, contextos y emociones de los lectores rurales, reconociendo que solo a través de experiencias significativas es posible fomentar una relación duradera y transformadora con la lectura. Esta visión invita a construir espacios educativos en los que los textos no se impongan, sino que se descubran, se disfruten y se resignifiquen desde la voz propia de cada lector.

Análisis Categoría Emergente Sentidos Personales que los Estudiantes Atribuyen a la Lectura

Esta categoría emergente permite identificar cómo los estudiantes rurales otorgan significados personales a la lectura, más allá de su carácter académico. Los testimonios reflejan una percepción diversa de la lectura, que va desde el conocimiento escolar hasta

el disfrute personal y la imaginación. El código lectura como medio para aprender y estudiar es recurrente en las respuestas de los estudiantes, quienes vinculan la lectura con el logro académico. **EST-2** expresa: *“leer es una forma de estudiar y entender mejor las materias”*, mientras que **EST-3** menciona que *“sirve para poder pasar los exámenes”*. Estas voces evidencian una concepción instrumental de la lectura, común en contextos escolares donde se privilegia el rendimiento académico sobre el desarrollo integral. Como lo afirma Rodríguez (2021), el acto de leer es muchas veces condicionado por fines utilitarios, sin reconocer que este proceso también posibilita una apertura al pensamiento crítico y a la transformación del sujeto lector.

Por otro lado, el código lectura como forma de conocer y disfrutar se expresa en afirmaciones como la de **EST-1**: *“me imagino las historias, eso me gusta porque me hace pensar”*, o la de **EST-3**, quien menciona que le gustó El Principito porque *“habla de cosas simples, pero que hacen pensar”*. Estos relatos demuestran que, pese a los contextos adversos, la lectura también es percibida como una experiencia placentera, reflexiva y emocional. En este sentido, Herrera (2021) sostiene que la lectura no debe limitarse al cumplimiento de tareas escolares, sino que ha de ser una oportunidad para el encuentro con uno mismo y con el entorno. Así, se configura una experiencia significativa que activa la imaginación, el pensamiento simbólico y la sensibilidad del lector.

El código lectura conectada con experiencias previas aparece especialmente en la voz de **EST-2**: *“leí un cuento que ya había visto por televisión... al leerla entendí cosas que no había notado antes”*. Esta declaración evidencia una lectura intertextual, donde el conocimiento previo no solo complementa, sino que profundiza la comprensión y resignificación del texto. **EST-1**, por su parte, alude a Memorias de una gallina y afirma que *“me dio tristeza en algunas partes, pero me dejó pensando en cómo sienten los animales”*, estableciendo una conexión emocional con la historia. Según Parra (2022), la lectura adquiere sentido cuando el lector logra integrar el texto con su universo simbólico y cotidiano, generando un vínculo afectivo que fortalece la comprensión y la motivación.

Estos testimonios ponen en evidencia que los estudiantes rurales no solo leen por obligación académica, sino que encuentran en la lectura una vía para comprender el mundo, construir identidad y explorar emociones. Sin embargo, estas experiencias aún

son limitadas por la escasa oferta de textos pertinentes, la falta de acompañamiento pedagógico y el poco reconocimiento de sus intereses en el aula. Rodríguez (2021) advierte que la escuela muchas veces impone formas de leer que no consideran las trayectorias culturales de los estudiantes, lo cual termina por desarticular el vínculo emocional con los textos. Por tanto, resulta urgente generar condiciones que permitan leer desde la experiencia, el deseo y el reconocimiento de la diversidad.

En síntesis, esta categoría revela que los sentidos personales atribuidos a la lectura por los estudiantes rurales son múltiples y ricos en matices. La lectura es vista como una herramienta para aprender, una fuente de placer y una forma de conexión con lo vivido. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de repensar las prácticas escolares, promoviendo espacios de lectura más abiertos, significativos y emocionalmente resonantes, que reconozcan a los estudiantes como lectores activos, creativos y capaces de resignificar el mundo desde la palabra escrita.

Análisis Categoría Emergente Intereses y Percepciones que Influyen en la Motivación por la Lectura

Las respuestas de los estudiantes reflejan una percepción recurrente de aburrimiento hacia las lecturas escolares, debido principalmente a la falta de comprensión y conexión con los textos. Así lo expresa **EST-1**: *“Algunas veces me parecen aburridas porque son muy largas o no las entiendo bien”*, lo cual sugiere una dificultad tanto en el acceso al contenido como en el interés generado. Por su parte, **EST-3** indica: *“Casi siempre me parecen aburridas porque no tienen cosas que me llamen la atención”*, resaltando que el problema no solo radica en la extensión, sino también en la falta de pertinencia temática. Estas apreciaciones permiten identificar que, cuando no se activa el conocimiento previo ni se estimula la curiosidad del lector, el proceso lector se convierte en una experiencia poco significativa. Anderson y Pearson (1984) señalan que la comprensión lectora se construye mediante la interacción entre el lector y el texto, activando experiencias previas y esquemas mentales que dan sentido a lo leído.

En contraste con esa desconexión, los estudiantes manifiestan una fuerte preferencia por textos que les resulten cercanos y contextualizados. **EST-1** propone: *“Me gustaría leer cuentos de animales, de aventuras o de miedo. También cosas que pasen*

en el campo o en los pueblos, porque uno se siente más identificado". En esa misma línea, **EST-2** afirma: *"Yo escogería leer historias de la vida real, como de niños que luchan por salir adelante"*. Estas respuestas evidencian que los niños rurales se sienten más motivados cuando el contenido de los textos dialoga con su cotidianidad. En este sentido, Remolina (2013), siguiendo a Freire, afirma que leer debe ser un acto que conecte al lector con su realidad social y cultural, no solo desde la decodificación sino desde la comprensión reflexiva del mundo. Por ello, ofrecer textos alejados de los contextos rurales puede generar desinterés y falta de sentido en la práctica lectora.

Además, las voces estudiantiles resaltan la importancia del componente visual como facilitador del interés por la lectura. **EST-1** menciona: *"Me gustaría que pusieran cuentos más cortos y con dibujos. Así uno se anima más a leer"*, mientras que **EST-3** agrega: *"También me gustan los cómics porque tienen dibujos y son más divertidos"*. Estas afirmaciones coinciden con la teoría del procesamiento de la información de Miller (1951), quien sostiene que la forma en que se presenta la información incluyendo elementos visuales influye en la atención y la retención. En contextos donde el estímulo lector es limitado, como en muchas escuelas rurales, incorporar materiales visuales puede representar una estrategia pedagógica efectiva para motivar el acercamiento al texto y facilitar la comprensión, especialmente en los primeros niveles de desarrollo lector propuestos por Chall (1983).

Igualmente, el interés por temas científicos y de divulgación se hace presente en la voz de **EST-3**: *"Quisiera leer libros de ciencia, cosas sobre el espacio, dinosaurios o cómo funciona el cuerpo"*. Esta preferencia revela un tipo de motivación intrínseca vinculada al deseo de saber más sobre el mundo, lo cual puede aprovecharse para fortalecer competencias informativas y analíticas. Cassany (2006) argumenta que desarrollar habilidades como la inferencia o la lectura entre líneas enriquece la capacidad crítica y la comprensión profunda del texto. Por tanto, incluir contenidos que despierten la curiosidad científica y combinen información accesible con un lenguaje adecuado a la edad del lector puede ser una vía para ampliar las fronteras de lo literario en el aula.

En síntesis, las percepciones y preferencias expresadas por los estudiantes reflejan una lectura escolar que, en muchos casos, no responde a sus intereses ni a sus

contextos de vida, lo cual afecta directamente su motivación. Las voces de los estudiantes muestran la necesidad urgente de repensar las prácticas lectoras desde la cercanía temática, la inclusión de materiales visuales y la incorporación de contenidos científicos y realistas. Tal como lo expresa Solé (2012), un lector se forma cuando encuentra sentido en lo que lee, cuando puede dialogar con el texto desde sus experiencias y desarrollar una lectura significativa. Así, transformar la experiencia lectora en un acto placentero y reflexivo podría representar un camino para mejorar la comprensión, la motivación y el rendimiento escolar en los entornos rurales.

CAPITULO V LA TEORIZACIÓN

CONSTRUCTOS TEÓRICOS HABILIDADES LECTORAS EN CONTEXTOS RURALES: SENTIDOS, BARRERAS Y PRÁCTICAS DESDE LA VOZ DE ESTUDIANTES Y DOCENTES DE LA I.E. LA PRIMAVERA

A partir del análisis detallado de los testimonios recolectados durante el proceso investigativo, se da cumplimiento al objetivo general de esta investigación: generar un acercamiento teórico sobre la incidencia de las habilidades lectoras en los estudiantes rurales de la básica secundaria de la Institución Educativa La Primavera, en el municipio de Teruel, Huila. Por lo tanto, este capítulo surge como resultado de un proceso interpretativo que buscó comprender, desde una perspectiva fenomenológica, las experiencias lectoras de estudiantes y docentes en el contexto rural de la Institución Educativa La Primavera, en el municipio de Teruel (Huila). Lejos de limitarse a un ejercicio técnico, la teorización que aquí se presenta representa una forma de devolver sentido a las voces escuchadas, traduciendo sus vivencias en líneas teóricas que muestran las condiciones reales en las que se desarrolla la lectura en escenarios rurales.

Para la investigadora, esta fase no solo implicó una organización categorial del discurso, sino un momento de confrontación con las realidades invisibilizadas de la educación rural. Las entrevistas revelaron no únicamente carencias materiales o pedagógicas, sino emociones, frustraciones y deseos que cruzan el acto de leer. En muchos momentos, el análisis post-empírico la llevó a reconocer el lugar marginal que ocupa la lectura en la vida cotidiana de los estudiantes, no por falta de interés, sino por la ausencia de mediaciones que reconozcan su mundo, su voz y sus necesidades.

Desde esta mirada, la investigadora pudo advertir que la lectura en el campo no puede abordarse con las mismas lógicas urbanas ni con estándares homogéneos. El acto de leer, en este contexto, está atravesado por lo territorial, lo emocional y lo simbólico. Así, las habilidades lectoras emergen no solo como competencias escolares, sino como construcciones situadas, que dependen de las mediaciones docentes, del sentido que se le atribuya a la lectura, de las condiciones materiales y de los vínculos

comunitarios. Esta comprensión transformó su percepción inicial y amplió su mirada como educadora e investigadora.

A partir de estas reflexiones, se construyen tres líneas teóricas que orientan la comprensión del fenómeno investigado: en primer lugar, las barreras estructurales, pedagógicas y personales que limitan la experiencia lectora; en segundo lugar, los sentidos y disposiciones afectivas que los estudiantes rurales atribuyen a la lectura; y en tercer lugar, las representaciones docentes sobre leer y las prácticas que de ellas se derivan. Lo que se presenta a continuación constituye, por tanto, una apuesta por teorizar desde la experiencia y devolver a la academia una lectura crítica y comprometida con las realidades del campo colombiano.

Presentación

La lectura, entendida como práctica social, trasciende su carácter instrumental para convertirse en una herramienta de construcción de sentido, participación crítica y formación ciudadana. En el contexto rural, donde los estudiantes enfrentan múltiples limitaciones estructurales, la lectura se convierte en uno de los pocos vínculos con la cultura letrada que promueve la escuela. Por esta razón, analizar las habilidades lectoras en la educación básica secundaria rural implica reconocer las tensiones entre los saberes escolares y las realidades socioculturales de los estudiantes, así como comprender los desafíos que enfrentan docentes y alumnos en territorios históricamente marginados.

Desde una mirada sociocultural, la lectura no puede concebirse como una destreza neutra, sino como una práctica situada que adquiere significado en relación con el entorno, las experiencias previas y las interacciones cotidianas del lector. Tal como lo plantea Cassany (2006), leer es una actividad situada en el contexto, donde se articulan dimensiones cognitivas, lingüísticas y sociales. En este sentido, resulta necesario comprender cómo la ruralidad configura modos específicos de acercarse a los textos, condicionados por factores como la oralidad comunitaria, la escasez de materiales escritos, la economía familiar de subsistencia y las trayectorias educativas interrumpidas.

La enseñanza de la lectura en zonas rurales enfrenta limitaciones tanto materiales como pedagógicas. A menudo, los estudiantes deben enfrentarse a textos que no dialogan con sus intereses ni con su realidad inmediata, lo cual genera desmotivación y

desconexión. Esta situación se agrava cuando las prácticas pedagógicas se centran en métodos repetitivos y descontextualizados que limitan el desarrollo de una comprensión integral. Según el Ministerio de Educación Nacional (2008), es indispensable que los procesos de lectura promuevan la reflexión crítica, la creatividad y el reconocimiento del entorno, especialmente en contextos donde la lectura puede ser una herramienta de transformación social.

Desde las perspectivas psicolingüística y cognitiva, la lectura es entendida como un proceso complejo que implica múltiples operaciones mentales: decodificar, inferir, relacionar, anticipar, confirmar y comprender. Solé (1992) destaca la importancia de las micro habilidades lectoras como base para una comprensión eficaz, mientras que la visión sociocultural enfatiza que estas habilidades no se desarrollan de forma aislada, sino en interacción con el contexto y con otros sujetos. En la práctica rural, esta articulación de perspectivas permite entender por qué la lectura debe trabajarse desde el reconocimiento de los saberes previos y no como una competencia estandarizada.

La lectura, además de ser una vía para el acceso al conocimiento, tiene un valor emocional y simbólico. En escenarios rurales, los estudiantes desarrollan formas particulares de relación con la palabra escrita, mediadas por sus vivencias, sus emociones y sus contextos comunitarios. Petit (2008) afirma que la lectura no solo forma parte de los procesos escolares, sino también de las trayectorias afectivas y de las búsquedas personales de sentido. Esta dimensión afectiva, muchas veces ignorada por el currículo tradicional, resulta central para comprender las actitudes lectoras de los estudiantes y sus motivaciones reales para leer o no leer.

En este sentido, comprender las habilidades lectoras en contextos rurales exige una aproximación integral que articule lo pedagógico, lo sociocultural y lo comunitario. No basta con desarrollar habilidades técnicas; es fundamental reconocer que la lectura cobra sentido en relación con el entorno del lector, sus experiencias y sus vínculos afectivos. Así, el trabajo lector en la escuela rural debe responder a las condiciones reales de los estudiantes y promover una formación crítica, significativa y transformadora. A partir de este horizonte, el presente capítulo propone un acercamiento teórico fundamentado en los hallazgos de campo, que recoge las voces de estudiantes y

docentes de la Institución Educativa La Primavera, para identificar las barreras, sentidos y prácticas que configuran la lectura en su cotidianidad escolar y comunitaria.

Teorización Barreras estructurales y personales que afectan el desarrollo lector en zonas rurales

El desarrollo de las habilidades lectoras en los estudiantes rurales de básica secundaria enfrenta múltiples obstáculos, entre ellos las dificultades técnicas observadas durante la lectura oral. Es frecuente que los estudiantes presenten silabeo, lectura entrecortada y falta de entonación, lo cual afecta significativamente la fluidez. Según Solé (1992), la lectura eficaz requiere del desarrollo progresivo del proceso lector como la precisión fonológica, la entonación y la velocidad, las cuales permiten la comprensión del mensaje. En contextos rurales, estas habilidades no siempre se logran consolidar, pues las prácticas pedagógicas suelen centrarse en la decodificación mecánica y no en una comprensión que favorezca el sentido crítico y reflexivo del texto.

Estas limitaciones no son solo técnicas, sino también emocionales. La falta de fluidez lectora suele generar sentimientos de inseguridad y rechazo hacia la lectura. Los estudiantes que no logran leer con soltura se muestran desmotivados y, en muchos casos, evitan la lectura en voz alta por temor a equivocarse. Esta situación genera una percepción negativa del acto lector, que deja de ser una experiencia enriquecedora y se convierte en una fuente de tensión escolar. Como afirma Freire (1970), el aprendizaje significativo se construye desde el reconocimiento del sujeto como lector del mundo, y no puede florecer si está mediado por el miedo y la desconfianza.

Otro aspecto crítico es la desconexión entre la lectura y su comprensión. Varios estudiantes logran leer en voz alta con cierta fluidez, pero no comprenden el contenido de lo que leen. Este fenómeno, que Goodman (1982) ya describía como "lectura sin sentido", se debe a una enseñanza centrada exclusivamente en la técnica de la lectura y no en su función comunicativa y cognitiva. En lugar de favorecer estrategias de predicción, inferencia e interpretación, se insiste en la corrección de errores formales, limitando el desarrollo de una lectura crítica y contextualizada.

La influencia del entorno familiar también constituye una barrera significativa para el fortalecimiento lector. En muchos hogares rurales, los cuidadores no tienen el nivel

educativo necesario para acompañar adecuadamente los procesos escolares de los hijos. Esto se traduce en escasa participación en actividades relacionadas con la lectura, ausencia de lectura compartida y mínima estimulación del hábito lector. Tal como señala Cassany (2006), el aprendizaje de la lectura se potencia cuando hay una comunidad de práctica que lo respalda, y en el ámbito rural esta comunidad muchas veces no está presente por razones estructurales y sociales.

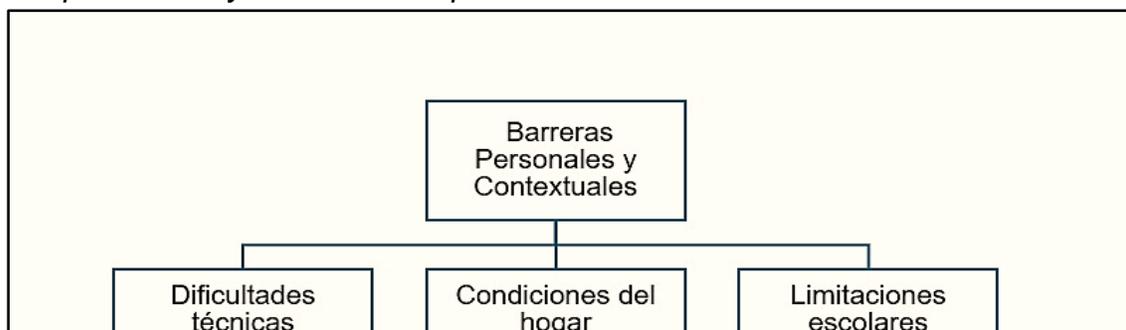
Sumado a ello, el acceso a materiales de lectura es limitado. En los hogares de los estudiantes no hay libros, revistas ni textos de consulta, y las escuelas rurales tampoco cuentan con bibliotecas o rincones de lectura bien dotados. Esta falta de recursos impide la exposición a textos variados y limita la posibilidad de desarrollar una competencia lectora sólida. Para Solé (1997), la riqueza textual es indispensable para que los estudiantes puedan avanzar desde la lectura literal hacia niveles inferenciales y críticos. Sin insumos adecuados, la lectura se reduce a una actividad escolar descontextualizada.

Las condiciones materiales del hogar tampoco favorecen la lectura. La mayoría de los estudiantes comparten espacios reducidos con varios miembros de la familia, no disponen de un lugar tranquilo para estudiar y muchas veces deben asumir responsabilidades domésticas desde temprana edad. Esta situación impide generar un vínculo afectivo con los libros y limita la posibilidad de establecer una rutina lectora. Como afirma Ferreiro (1999), aprender a leer implica también apropiarse de un tiempo y un espacio simbólico para la lectura, lo cual no siempre es posible en ambientes precarios y sobrecargados.

Estas tres dimensiones (lo técnico, lo familiar y lo institucional) no actúan de forma aislada, sino que convergen en una configuración estructural que limita el desarrollo de una comprensión lectora crítica y contextualizada en el ámbito rural. La figura 5 representa de manera esquemática esta relación entre factores:

Figura 7.

Barreras personales y contextuales que inciden en el desarrollo lector



Fuente: Elaboración propia

Esta representación permite observar cómo las barreras personales y contextuales identificadas no operan de manera aislada, sino que se interrelacionan de forma sistemática y acumulativa, dando lugar a una experiencia lectora fragmentada, limitada y, en muchos casos, frustrante para los estudiantes rurales. Las dificultades técnicas en la decodificación y la fluidez, las condiciones familiares poco favorables para la lectura y las restricciones estructurales de las instituciones educativas configuran un entramado complejo que incide directamente en el desarrollo lector. La convergencia de múltiples barreras en un mismo estudiante, frecuente en contextos rurales marcados por la precariedad y la desigualdad, agrava las dificultades lectoras y plantea el acceso a la cultura escrita como un derecho vulnerado que exige propuestas pedagógicas más integrales y contextualizadas.

Por otro lado, las prácticas pedagógicas escolares presentan debilidades que afectan la consolidación del hábito lector. Uno de los aspectos más relevantes es la falta de articulación entre docentes. La enseñanza de la lectura no se aborda como un proyecto institucional, sino que recae sobre el área de lengua castellana, sin coordinación con las demás asignaturas. Esta fragmentación contradice lo planteado por Cassany (2006), quien defiende una visión transversal de la lectura en todas las áreas del conocimiento, en la cual leer es un acto situado en diversas prácticas discursivas.

Además, los materiales utilizados en el aula no suelen responder a las características del contexto ni a los intereses de los estudiantes. Las cartillas son

entregadas de manera estandarizada por el Ministerio de Educación y replicadas sin mediaciones significativas. Esto dificulta que los estudiantes se vean reflejados en los textos y que puedan establecer conexiones con su entorno, lo cual es clave para el desarrollo de la comprensión lectora. Tal como lo plantean Colomer y Camps (1999), el texto escolar debe dialogar con la experiencia vital del estudiante para activar procesos de reflexión e interpretación.

Por último, las condiciones institucionales de las escuelas rurales (como la rotación frecuente de docentes, la multigradualidad y la escasez de recursos) limitan el seguimiento continuo de los procesos lectores. Muchos docentes deben atender varios niveles al mismo tiempo, lo que impide una atención personalizada y sostenida. Estas restricciones estructurales evidencian cómo las desigualdades territoriales afectan directamente el derecho a una educación de calidad y refuerzan la necesidad de repensar las políticas educativas desde una perspectiva equitativa y contextualizada.

Teorización Sentidos, intereses y motivaciones de los estudiantes frente a la lectura.

Comprender los sentidos que los estudiantes rurales atribuyen a la lectura requiere explorar sus experiencias cotidianas, sus vínculos afectivos con los textos y sus formas particulares de interpretar el acto lector. Para muchos, leer no se reduce a una actividad académica, sino que constituye una práctica cargada de significados relacionados con su deseo de aprender, aprobar y avanzar en sus trayectorias escolares. En este marco, la lectura se percibe como una herramienta útil y funcional que permite resolver tareas, responder preguntas o prepararse para evaluaciones. Esta orientación instrumental responde a las exigencias del sistema escolar, que en muchas ocasiones privilegia la memorización y el cumplimiento antes que una comprensión lectora crítica y significativa, lo que puede limitar el desarrollo de una relación reflexiva con los textos. En este sentido, Solé (2012) advierte que una enseñanza de la lectura centrada exclusivamente en la evaluación o la literalidad empobrece la experiencia lectora y reduce su potencial formativo.

No obstante, también emergen sentidos personales positivos, especialmente en aquellos estudiantes que han logrado encontrar en la lectura un espacio de disfrute,

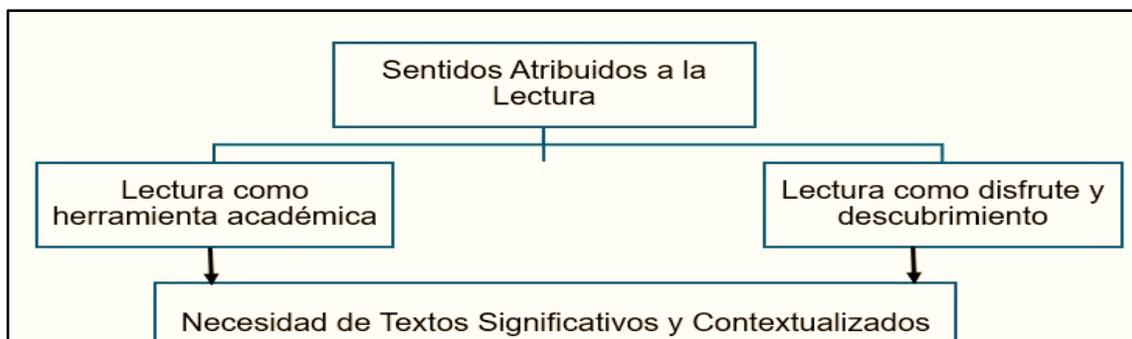
imaginación y descubrimiento personal. En estos casos, leer representa una oportunidad para viajar a otros mundos, conocer otras realidades o reflexionar sobre sí mismos. Esta dimensión subjetiva de la lectura, como lo señala Petit (2008), se relaciona con la posibilidad de construir identidad y sentido de pertenencia a través de los textos. Los estudiantes que logran vincular sus intereses personales con las temáticas de lectura suelen mostrar una actitud más propositiva, autónoma y sensible frente a lo que leen, lo cual potencia no solo su desarrollo lector, sino también su autoestima y su bienestar emocional. Esta mirada se vincula con lo planteado por Cassany (2006), quien enfatiza que leer no es simplemente decodificar, sino construir significados desde la experiencia del lector y su contexto.

Sin embargo, estos sentidos personales no se desarrollan de manera espontánea, sino que dependen en gran medida del acompañamiento pedagógico y de la disponibilidad de materiales adecuados. Cuando la escuela impone lecturas desvinculadas de la realidad del estudiante, sin mediaciones significativas ni espacios de conversación, es común que la lectura se transforme en una actividad mecánica, obligatoria o incluso frustrante. En este sentido, el acto lector deja de ser un encuentro con el conocimiento o la imaginación, y se convierte en una tarea sin sentido, desconectada de la vida cotidiana. Por ello, resulta esencial que los docentes promuevan prácticas de lectura que reconozcan las voces, gustos e intereses de los estudiantes, así como sus formas de interpretar y habitar el mundo.

A partir de estas reflexiones, se hace necesario visualizar cómo los sentidos atribuidos a la lectura por los estudiantes rurales se articulan con los procesos pedagógicos y materiales escolares. La siguiente representación gráfica sintetiza las principales dimensiones halladas, destacando cómo la lectura, ya sea como herramienta académica o como experiencia de disfrute, exige mediaciones contextualizadas que favorezcan el hábito lector y la comprensión.

Figura 8.

Sentidos y mediaciones que favorecen la lectura en estudiantes rurales



Fuente: Elaboración propia

La Figura 6 permite comprender cómo los significados personales que los estudiantes asignan a la lectura están condicionados por las estrategias pedagógicas empleadas y por la calidad del material disponible. Solo cuando las prácticas de lectura responden a sus contextos, intereses y necesidades, es posible fortalecer hábitos lectores consistentes y generar procesos de comprensión que trasciendan lo escolar para convertirse en experiencias significativas

En cuanto a los factores que influyen en la motivación lectora, los hallazgos muestran una preferencia clara por textos breves, visuales y temáticamente cercanos. Los estudiantes manifiestan mayor interés por historias que les resulten familiares o que reflejen aspectos de su entorno, como la vida campesina, los animales, los juegos, o los problemas de su comunidad. También valoran la presencia de imágenes, colores y estructuras narrativas sencillas, que les permitan comprender y disfrutar sin sentirse abrumados. Como afirma Cassany (2006), la lectura no puede desligarse de sus condiciones de acceso y mediación: el tipo de texto, el diseño del material y el acompañamiento que se brinda inciden directamente en la disposición del lector frente a lo que se le propone.

Por otro lado, se evidencia una desmotivación generalizada frente a los textos impuestos, extensos o con lenguaje complejo. Muchos estudiantes expresan sentirse presionados cuando deben leer por obligación, especialmente cuando no comprenden el contenido o no encuentran relación con su vida. Esta resistencia puede generar rechazo persistente hacia la lectura, lo que afecta no solo el rendimiento académico, sino también

la construcción de una identidad lectora positiva. Solé (2012) advierte que una enseñanza de la lectura basada en la imposición, sin atender a los intereses y niveles del lector, puede generar apatía o frustración, incluso en edades tempranas.

A esto se suma la escasa variedad de textos disponibles en las instituciones rurales, que muchas veces solo cuentan con cartillas oficiales o libros antiguos, poco atractivos para los estudiantes. Esta limitación repercute directamente en la motivación, pues reduce las oportunidades de exploración y descubrimiento. Para fomentar una relación más positiva con la lectura, se requiere ampliar el repertorio textual y brindar espacios de lectura libre, donde los estudiantes puedan elegir lo que quieren leer y desarrollar sus propios criterios de gusto y valoración. La autonomía en la selección de textos, como lo plantea Vygotsky (1979), potencia el aprendizaje significativo y fortalece el vínculo afectivo con la lectura.

De igual manera, el contexto emocional y ambiental en el que ocurre la lectura influye de manera significativa en la motivación y el desempeño lector. Cuando los estudiantes no comprenden lo que leen, sienten frustración, inseguridad y desinterés. Esta sensación de fracaso no solo inhibe el deseo de continuar leyendo, sino que afecta la confianza en sus propias capacidades. Muchos estudiantes rurales expresan que “leer es difícil” o “no entienden nada”, lo que revela una experiencia lectora marcada por la tensión y la ansiedad. En estos casos, la intervención del docente como mediador empático y orientador resulta clave para revertir esa percepción negativa y reconstruir una relación más segura con los textos. Como sostiene Solé (2012), generar confianza en el lector es tan importante como enseñarle técnicas de lectura, especialmente en contextos vulnerables.

El ambiente físico también influye considerablemente. Las condiciones de lectura en casa suelen ser poco favorables: ruidos constantes, falta de un lugar tranquilo, tareas domésticas o laborales asignadas a los niños, y escaso acompañamiento de adultos lectores. Estas condiciones dificultan la concentración, interrumpen la continuidad del proceso lector y reducen las oportunidades de práctica autónoma. Además, al no contar con modelos lectores en el hogar, los estudiantes pierden referentes positivos que puedan motivarlos o guiarlos en sus prácticas de lectura.

Por su parte, en la escuela no siempre se garantiza un ambiente propicio para la lectura. La sobrecarga de actividades, el poco tiempo destinado a la lectura por placer, y las prácticas centradas en la evaluación más que en el disfrute, afectan la construcción de experiencias lectoras significativas. Como lo señala Ferreiro (1999), leer implica tiempo, espacio y sentido, tres elementos que no siempre se conjugan en la rutina escolar. Frente a ello, es necesario replantear los ambientes de lectura, tanto en el aula como en el hogar, reconociendo que la motivación lectora no es solo una cuestión de actitud individual, sino el resultado de condiciones emocionales, materiales y pedagógicas que deben ser cuidadosamente cultivadas.

Teorización Representaciones docentes y prácticas pedagógicas en torno a la lectura

Las representaciones que los docentes rurales tienen sobre la lectura influyen directamente en la manera como orientan sus prácticas pedagógicas. En las entrevistas realizadas, se evidencia que los docentes reconocen la lectura como una competencia clave para el aprendizaje, especialmente en sus dimensiones literal, inferencial y crítica. Desde su perspectiva, dominar estas habilidades no solo permite a los estudiantes acceder al conocimiento, sino también comprender su entorno y desenvolverse de manera más autónoma en la vida cotidiana. Esta visión concuerda con lo planteado por Solé (1992), quien sostiene que la comprensión lectora involucra procesos cognitivos complejos que van desde identificar información explícita hasta emitir juicios críticos, siendo indispensable para la formación integral del estudiante.

Además, los docentes resaltan la transversalidad de la lectura, es decir, su presencia en todas las áreas del conocimiento. Consideran que no es suficiente enseñarla solo desde la asignatura de lengua castellana, sino que debe ser trabajada de manera articulada con las demás disciplinas. Este reconocimiento responde a lo que Cassany (2006) define como “letramiento en todas las áreas”, una perspectiva que invita a asumir la lectura como herramienta para aprender ciencias, matemáticas o historia, y no como un fin en sí misma. Sin embargo, aunque los docentes manifiestan esta intención integradora, en la práctica cotidiana no siempre logran articular estrategias

efectivas de lectura en otras asignaturas, lo que revela una brecha entre sus concepciones y la implementación concreta.

En muchos casos, esta distancia se explica por las condiciones del contexto rural, donde los docentes deben atender múltiples grados al mismo tiempo, con pocos recursos y cargas administrativas elevadas. Estas limitaciones dificultan la planificación didáctica centrada en la lectura y restringen la posibilidad de diseñar propuestas transversales sostenidas. A pesar de ello, los docentes insisten en la importancia de formar lectores críticos y reflexivos, y reconocen que su rol como mediadores es clave para generar experiencias lectoras significativas. Esta reflexión docente se alinea con lo planteado por Ferreiro (1999), quien afirma que leer implica construir sentido, y que esta construcción requiere de un acompañamiento pedagógico comprometido y creativo.

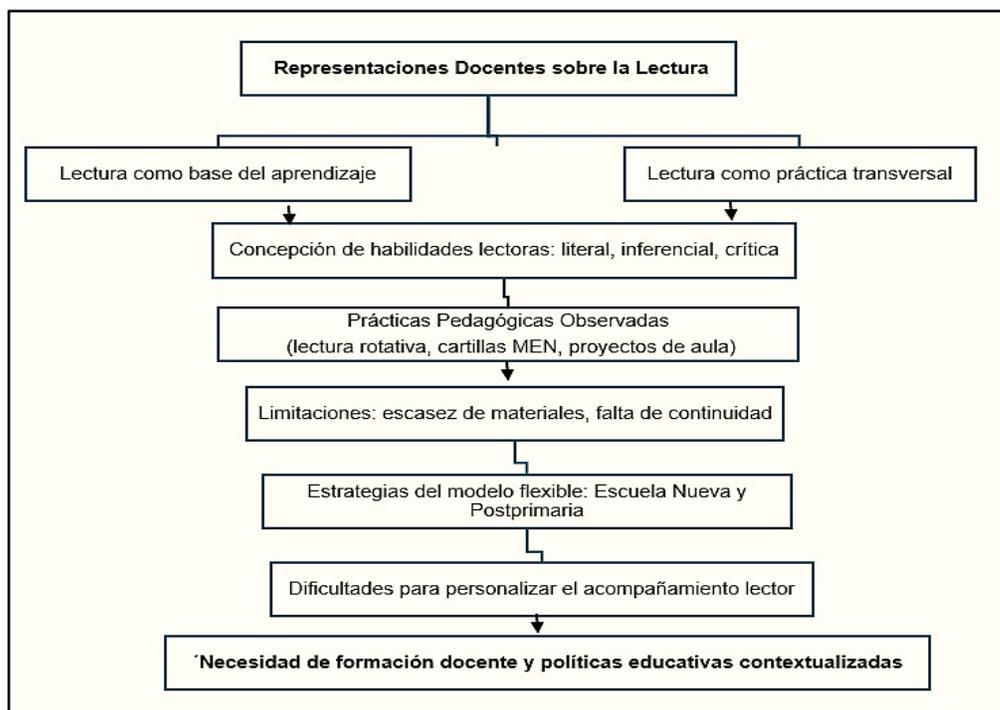
En cuanto a las prácticas pedagógicas observadas y mencionadas por los docentes, se destacan estrategias como la lectura rotativa, el uso de cartillas del MEN, y la implementación de proyectos de aula que incluyen actividades de lectura. Estas acciones muestran un interés por diversificar las formas de acercamiento al texto y por promover el hábito lector desde propuestas sencillas pero significativas. No obstante, también se identifican algunas limitaciones, especialmente en lo relacionado con la continuidad y variedad de materiales. Las cartillas suelen ser repetitivas o poco contextualizadas, y los proyectos no siempre logran sostenerse a lo largo del año escolar, lo que reduce su impacto en el desarrollo lector.

Asimismo, el acceso limitado a libros actualizados, cuentos infantiles, textos informativos o materiales digitales restringe las posibilidades de que los estudiantes encuentren textos acordes a sus intereses y niveles. En muchas instituciones, la biblioteca es inexistente o no está en funcionamiento, y las aulas carecen de un rincón de lectura. Esta carencia de recursos dificulta la aplicación de prácticas centradas en el lector, como las sugeridas por Cassany (2006), quien propone crear entornos ricos en textos y fomentar la lectura voluntaria. En consecuencia, la lectura sigue siendo una actividad ocasional, condicionada por la disponibilidad de tiempo y materiales, más que una práctica cotidiana integrada a la vida escolar.

La relación entre las representaciones docentes, las prácticas pedagógicas y el modelo educativo flexible puede observarse en el siguiente esquema, que resume cómo se configuran las acciones educativas frente a la lectura en el contexto rural.

Figura 9.

Representaciones y prácticas docentes frente a la lectura



Fuente: Elaboración propia

Como se evidencia en la Figura 7, las concepciones que los docentes tienen sobre la lectura influyen directamente en las estrategias que implementan en el aula, las cuales a su vez están mediadas por las condiciones institucionales y materiales del contexto. Esta secuencia, aunque lógica, se ve interrumpida por barreras estructurales que dificultan el desarrollo de propuestas sostenidas. Por ello, se vuelve urgente fortalecer la formación docente, mejorar el acceso a materiales de lectura y adaptar los modelos pedagógicos a las realidades del territorio rural.

Frente a estas limitaciones, algunos docentes han optado por adaptar estrategias del modelo Escuela Nueva y de la Postprimaria, con el fin de ofrecer un acompañamiento más flexible a sus estudiantes. Estos modelos, diseñados originalmente para el contexto rural colombiano, promueven el aprendizaje autónomo, la colaboración entre pares y el

uso de guías de autoaprendizaje, lo cual facilita el trabajo multigrado. Los docentes reconocen que estas metodologías les permiten organizar mejor el tiempo de lectura, promover el trabajo por rincones y generar momentos de lectura silenciosa o en voz alta, según las necesidades de cada grupo.

Sin embargo, también expresan que la implementación de estos modelos no siempre es sencilla, especialmente cuando no se cuenta con formación suficiente o cuando se requiere atender simultáneamente a estudiantes con niveles muy distintos de lectura. La personalización del acompañamiento lector resulta compleja en aulas con más de veinte estudiantes y sin apoyo de otros profesionales. Esta dificultad ha sido señalada por autores como Solé (2012), quien resalta que para que la lectura tenga sentido y se convierta en una experiencia formativa, debe haber un seguimiento cercano y una mediación pedagógica constante, condiciones difíciles de garantizar en escenarios rurales sobrecargados.

Pese a las dificultades, los docentes manifiestan un compromiso genuino con la formación de lectores y buscan, dentro de sus posibilidades, estrategias que conecten con los intereses de los estudiantes. Algunos integran temas del entorno rural, como la vida campesina, los animales o las tradiciones locales, en las actividades de lectura. Esta intención de contextualizar la lectura se alinea con la perspectiva de práctica situada defendida por Petit (2008), quien plantea que la lectura cobra sentido cuando se vincula con las vivencias del lector. De este modo, los docentes no solo transmiten contenidos, sino que también promueven una relación más cercana y afectiva con los textos.

En conclusión, las representaciones y prácticas docentes en torno a la lectura revelan tanto una comprensión sustancial de su valor pedagógico como una serie de tensiones derivadas del contexto rural. Si bien existe una disposición favorable hacia el fortalecimiento de las habilidades lectoras, las condiciones materiales, institucionales y formativas limitan el alcance de las estrategias implementadas. Por ello, resulta urgente apoyar a los docentes rurales con recursos, formación continua y políticas educativas que reconozcan las particularidades del territorio, favoreciendo así una educación lectora más equitativa, significativa y transformadora.

Consideraciones finales

La lectura, en contextos rurales, debe ser entendida no solo como una competencia académica, sino como un derecho cultural que garantiza el acceso al conocimiento, la participación ciudadana y la construcción de identidades. Este derecho no puede limitarse a la decodificación de textos escolares, sino que debe propiciar escenarios donde los estudiantes puedan leer el mundo y su realidad desde múltiples lenguajes, voces y miradas. En ese sentido, promover la lectura implica abrir caminos hacia la equidad y el reconocimiento de saberes diversos que emergen del territorio, la oralidad y la experiencia cotidiana.

Reconocer la lectura como herramienta transformadora significa también asumir su potencial para romper ciclos de exclusión educativa y social. En zonas históricamente marginadas como las rurales, leer permite construir sentidos, imaginar futuros posibles y ejercer ciudadanía. Por tanto, garantizar el derecho a la lectura exige superar visiones instrumentalizadas, para asumirla como un acto político, afectivo y cultural que dignifica a los estudiantes y fortalece los vínculos entre escuela, comunidad y territorio.

Los hallazgos de esta investigación evidencian la urgencia de revisar las prácticas pedagógicas relacionadas con la lectura, muchas de las cuales se encuentran desarticuladas de las realidades e intereses de los estudiantes rurales. Para que la lectura sea significativa, es necesario diseñar mediaciones que conecten con los contextos locales, que respeten las trayectorias lectoras de los estudiantes y que dialoguen con sus formas de conocer el mundo. En lugar de imponer textos ajenos a su experiencia, se deben ofrecer materiales diversos, accesibles y culturalmente pertinentes que promuevan el disfrute, la reflexión y el pensamiento crítico.

Asimismo, la contextualización pedagógica debe considerar las condiciones materiales y emocionales en las que los estudiantes leen, tanto en la escuela como en el hogar. Es imperativo generar ambientes favorables, tiempos específicos y metodologías que reconozcan la lectura como una experiencia integral, no fragmentada ni restringida a la evaluación. Las mediaciones pedagógicas deben ser dinámicas, empáticas y creativas, capaces de despertar el interés genuino por los textos y de formar lectores autónomos y comprometidos con su entorno.

Para transformar las prácticas lectoras en el ámbito rural, es indispensable fortalecer la formación continua de los docentes, brindándoles herramientas conceptuales, didácticas y reflexivas que les permitan acompañar de forma efectiva los procesos lectores. Esto implica no solo el dominio de estrategias de enseñanza de la comprensión lectora, sino también una actitud crítica frente a los materiales disponibles, la planificación del aula y la función social de la lectura. La figura del docente lector, mediador y motivador debe consolidarse como eje clave del cambio educativo.

Del mismo modo, se recomienda promover un trabajo interdisciplinar que articule las áreas del currículo en torno a proyectos de lectura significativos, y que fomente la participación activa de las familias en estos procesos. La lectura no puede seguir siendo una tarea aislada del lenguaje, ni una práctica exclusivamente escolar. Involucrar a la comunidad y a los hogares, desde sus saberes, narrativas y experiencias, permite enriquecer los procesos formativos y construir una cultura lectora compartida que trascienda los muros de la escuela y se enraíce en el territorio.

Es importante mencionar que, a la luz de los hallazgos de esta investigación, se hace necesario proyectar escenarios futuros que posibiliten el fortalecimiento de las habilidades lectoras en estudiantes de zonas rurales, atendiendo no solo a las barreras estructurales actuales, sino también a las transformaciones educativas recomendadas por organismos internacionales. En particular, la UNESCO (2020) plantea que la educación debe orientarse hacia la justicia social, el aprendizaje colectivo y la construcción de futuros compartidos, lo que implica repensar el sentido de la lectura más allá de su dimensión instrumental, para concebirla como una práctica de libertad, agencia y construcción de mundo. En este sentido, las habilidades lectoras deben ser promovidas desde una visión crítica, situada y contextualizada que permita a los estudiantes comprender su realidad, ejercer ciudadanía activa y aportar a la transformación de sus territorios.

En coherencia con lo anterior, el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo lector en contextos rurales debe ir acompañado de políticas públicas que reconozcan la diversidad territorial, el saber comunitario y las potencialidades del entorno. Como lo destaca la UNESCO (2020), la escuela del futuro

exige nuevos contratos sociales que prioricen la colaboración, la equidad y la sostenibilidad, por lo cual urge que las instituciones educativas, las familias, los gobiernos locales y los actores comunitarios se articulen en torno a proyectos lectores integrales que resignifiquen el papel de la lectura en la vida cotidiana y promuevan una formación crítica, comprometida con la dignidad humana y la justicia cognitiva.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

La teorización generada a partir del análisis de voces estudiantiles y docentes permitió establecer una comprensión profunda de cómo las condiciones del contexto rural, la implementación del modelo educativo flexible y las prácticas pedagógicas influyen directamente en el desarrollo de habilidades lectoras, evidenciando una lectura fragmentada y limitada en profundidad.

El acercamiento teórico evidencia que las habilidades lectoras no pueden analizarse de manera aislada, sino como parte de un entramado sociocultural y pedagógico que exige atención específica a las barreras estructurales, a la formación docente y a los procesos familiares de acompañamiento educativo.

En cuanto al primero objetivo específico se identificó que las barreras personales como la baja fluidez, la escasa comprensión de signos de puntuación y la falta de entonación, junto con factores contextuales como el limitado acompañamiento familiar, la baja escolaridad de los cuidadores y la desvalorización cultural de la lectura, afectan negativamente el desarrollo lector de los estudiantes rurales.

Las condiciones materiales precarias, la escasez de textos literarios, la baja disponibilidad tecnológica y el enfoque instrumental de la lectura desde el currículo contribuyen a una lectura poco significativa, que impide a los estudiantes avanzar hacia niveles de comprensión más profundos.

Con el segundo objetivo los estudiantes rurales suelen asociar la lectura con una actividad escolar obligatoria, desconectada de sus intereses cotidianos y de su realidad comunitaria, lo que limita la motivación y el desarrollo de hábitos lectores sostenibles en el tiempo.

A pesar de las limitaciones, algunos estudiantes manifiestan interés por la lectura cuando esta se relaciona con temas que reflejan su entorno o cuando se presenta en formatos más atractivos como historias, cómics o material audiovisual, lo que sugiere que una contextualización pedagógica puede transformar su percepción.

En cuanto al tercer objetivo los docentes reconocen que su práctica se ve limitada por las condiciones del contexto rural y por la estructura del modelo flexible, sin embargo, muchos implementan estrategias como la lectura compartida, la oralidad y el trabajo por niveles para fomentar la lectura, aunque sin una formación especializada en el tema.

La comprensión de los docentes sobre las habilidades lectoras se orienta principalmente a la decodificación, lo cual restringe el desarrollo de competencias lectoras críticas y profundas en los estudiantes, mostrando la necesidad de una formación continua centrada en enfoques actualizados de lectura.

En cuanto a las preguntas investigativas, las barreras que limitan el desarrollo de habilidades lectoras de mayor profundidad en contextos rurales se relacionan principalmente con la escasa participación familiar, las condiciones socioeconómicas desfavorables y la limitada disponibilidad de recursos didácticos y bibliográficos. Estas dificultades se reflejan en problemas como la lectura silábica, la falta de comprensión, la ausencia de entonación y la escasa autonomía lectora. La situación se agrava por el poco acompañamiento que pueden brindar las familias, debido a bajos niveles de escolaridad o responsabilidades laborales en el entorno rural, lo que genera desigualdades significativas frente a estudiantes de contextos urbanos.

Tanto estudiantes como docentes rurales atribuyen a la lectura un valor funcional y académico. Para los docentes, la lectura es una herramienta esencial en la formación escolar y el desarrollo cognitivo, mientras que para muchos estudiantes representa una actividad rutinaria y obligatoria, alejada de sus intereses y realidades. Esta percepción limitada dificulta la consolidación de hábitos lectores sólidos. A pesar de ello, algunos estudiantes reconocen el valor de la lectura cuando se vincula con sus vivencias o se presenta de manera significativa, lo que indica la importancia de resignificar las prácticas lectoras desde una mirada culturalmente situada.

Las prácticas pedagógicas en el ámbito rural, aunque marcadas por limitaciones estructurales y materiales, muestran un esfuerzo de los docentes por fomentar la lectura desde enfoques adaptativos y colaborativos. Estrategias como la lectura en voz alta, el trabajo en grupos por niveles, el uso de cartillas institucionales y el acompañamiento individualizado permiten atender la diversidad del aula multigrado y fortalecer habilidades

lectoras básicas. No obstante, estas prácticas necesitan ser potenciadas mediante formación docente continua y el acceso a recursos pertinentes que respondan al contexto rural, para lograr un impacto más profundo en el desarrollo lector de los estudiantes.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos obtenidos en esta investigación, se recomienda fortalecer el acompañamiento familiar en los procesos lectores, mediante estrategias comunitarias que promuevan el interés por la lectura en el hogar, como círculos de lectura familiares, préstamo de libros y jornadas de sensibilización para padres y cuidadores. Asimismo, es fundamental que las instituciones rurales gestionen recursos didácticos y bibliográficos adecuados, con el fin de garantizar condiciones mínimas para el desarrollo de habilidades lectoras profundas, incluyendo textos literarios pertinentes, espacios físicos adecuados para la lectura y acceso a tecnologías básicas que amplíen las posibilidades de aprendizaje.

También se sugiere consolidar procesos de formación docente contextualizados que permitan a los maestros reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y adaptarlas a las necesidades reales de sus estudiantes rurales. Esto implica no solo comprender las limitaciones del modelo educativo flexible, sino también potenciar su implementación mediante metodologías activas, colaborativas y significativas para los estudiantes. Las estrategias de lectura deben ir más allá del cumplimiento curricular, integrando enfoques que vinculen lo leído con el entorno cultural y social del estudiante, favoreciendo así la construcción de un verdadero hábito lector desde la escuela rural.

BIBLIOGRAFIA

- Alliende F., Condemarín, M. & Milicic, N. (1993). Prueba CLP formas paralelas. Manual para la aplicación de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva: 8 niveles de lectura. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Alvarado S. V. La construcción de categorías a través de datos empíricos, como base del acercamiento metodológico en la investigación cualitativa. Citado por Galeano Marín María E. Diseños de proyectos de investigación cualitativa. Medellín: Fondo editorial universidad EAFIT.
- Arenas D.C.(2019) La relación entre habilidades lectoras y los resultados escolares en estudiantes 1° de Eso de Cataluña: un estudio exploratorio correlacional desde una perspectiva cognitivo-competencial. Facultad de educación. Universidad de Barcelona. Disponible en:
https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/177113/1/CAD_TESIS.pdf.
- Adam Y Starr. (1982). Una teoría de la lectura. En R.O. Freedle. Progresión discursiva; perspectivas múltiples. Nueva Jersey: Ablex publicaciones.
- Anderson, RC y Pearson, PD (1984). Una visión teórica de esquemas de los procesos básicos de la comprensión lectora. Manual de investigación de lectura 1 , 255-291.
- Anderson R.C. Y Pearson P (1984). Ciencia teórica de los procesos básicos en lectura y comprensión. Asociación internacional de lectura. Nueva York.
- Anmarkrud, Ø., & Refsahl, V. (2010) citado por Garipova N. y Román S. (2016). en Fomento a la lectura en AICLE. Promoción de las habilidades lectoras en CLIL.
- Arno Giovannini. (1996) Profesor en acción. Editorial Edelsa
- Amiama Espailat, C. (2018). Competencia Lectora en Estudiantes de Secundaria de República Dominicana: Orientaciones para la Evaluación y su Intervención Pedagógica. Sevilla: España: Universidad de Sevilla. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/158965886.pdf>
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). Alfabetizaciones locales: lectura y escritura en una comunidad. Routledge

- Beers, K. (2003). When kids can't read: What teachers can do (Vol. 20, No. 3). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Beers, Y- (1996b). No, tiempo, sin interés, de ninguna manera Parte II. Diario de la biblioteca escolar, 42(3),110-113
- Beers, K. (1998). Elegir no leer: entender por qué algunos estudiantes de secundaria simplemente dicen que no. Enfoque: comprender y formar lectores en secundaria. 37-63.
- Bloome, D. (1987). Alfabetización y escolarización. Norwood, Nueva Jersey: Ablex Publishing.
- Bolívar, A. (2001). Los relatos de vida en educación. Ediciones La Muralla
- Bourdieu P (2012). La distinción: criterio y bases sociales del gusto. Editorial Taurus.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2007). Problemas de comprensión infantil del lenguaje oral y escrito: una perspectiva cognitiva. Guilford Press.
- Calero, A. (2013). Fluidez Lectora y Evaluación Formativa. Redalyc.org, 17. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446243919002>
- Campos, V. M. (2008). Sobre el concepto de inferencia: un diálogo entre Lingüística y Psicología. Territorios en red: Prácticas culturales y análisis del discurso, 159-178.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona, Anagrama. Primera edición.
- Cassany, D. (2008). Prácticas letradas contemporáneas, consultada en: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf
- Cassany, D. Luna, M. y Sanz, G. (2001). Enseñanza de la Lengua. Barcelona, España: Graó. D. (2003).
- Cassany D. (2004) Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximación a la comprensión crítica. En Lectura y vida. Año 25, N°2.
- Chaves, C. R. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. Revista de investigaciones Cesmág, 11(11), 113-118. Disponible en: <https://biblioteca.unicesmag.edu.co/digital/revinv/0123-1340v11n11pp113.pdf>
- Ceña Delgado, F. (1992). Transformaciones del mundo rural y políticas agrarias. Disponible en:

https://www.mapa.gob.es/ministerio/pags/biblioteca/revistas/pdf_reas/r162_01.pdf

- Cerda H. (2005) Los elementos de la investigación. Bogotá: El buho Ltda.
- Clay, M. M. (2005). Literacy lessons designed for individuals: Teaching procedures. Heinemann Educational Books.
- Colaizzi, P. (1978). La investigación psicológica desde la perspectiva del fenomenólogo. In R. Valle & M. King (Eds.), Alternativas fenomenológicas existenciales para la psicología (pp. 48–71). Oxford University Press.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Ziegler, R., & Checkley, V. (2001). Un modelo en cascada de doble ruta para el reconocimiento visual de palabras y la lectura en voz alta. *Revista de psicología*, 108(1), 204–256.
- Creswell, J.(1994) Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo. Disponible: <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>
- Creswell, J. W. (2013). Investigación cualitativa y diseño de investigación: elección entre cinco enfoques (3rd ed.). Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Investigación cualitativa y diseño de investigación: elección entre cinco enfoques (4th ed.). Sage
- Cole (1999) en Zabaleta V. y Roldán L. (2017). Lectura y comprensión en el inicio de la escuela secundaria: aportes para la orientación educativa. Disponible en: https://typeset.io/search?q=aportes+educativos+para+el+fortalecimiento+de+las+habilidades+lectoras&has_pdf=true
- DANE. (2023). Informe de alfabetismo: Resultados por área, sexo y edad. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. <https://www.dane.gov.co>
- De Toscano, G. T. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. Graciela Tonon (comp.), 46, 45-73.
- Dechant, E. (2013). Comprender y enseñar a leer: un modelo interactivo . Routledge.
- De Lera Gonzalez, P. (2017). Estudio de la Instrucción en la Comprensión Lectora: Ámbito Educativo y Científico. Nuevo León: Universidad de León. Obtenido de <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/6941/Tesis%20Patricia%20de%20Lera.pdf?sequence=1>

- Denzin, N. K. (1970). Métodos sociológicos: un libro de consulta. Editorial Aldine: Chicago. Disponible en: <https://bit.ly/3TO7QgU>
- Denzin, Norman K. e Yvonna S. Lincoln, eds. 1994a. *Manual de investigación cualitativa. Sabio*. Disponible en: <https://bit.ly/3K7B5rw>
- Durston, J. (1996). La situación de la juventud rural en América Latina -Invisibilidad y estereotipos [Documento en línea].CEPAL: División de Desarrollo Rural. Disponible: <http://www.fao.org/3/x5633s/x5633s01.htm>
- Eco U. (1993) Lector in Fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Tercera edición, traducción de Ricardo Pochtar. Editorial Lumen. Disponible en: https://monoskop.org/images/6/6e/Eco_Umberto_Lector_in_Fabula_3rd_ed_1993.pdf
- Escurra M. (2003) Comprensión de lectura y velocidad lectora en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima. Universidad de Lima núm 6. pp 99-134
- Epistemología (2011, 06). Epistemología. ClubEnsayos.com. Recuperado de; <https://www.clubensayos.com/Ciencia/Epistemología/20188.html>
- Fish S. (1987) Is there a Text in this class?.The Authority of Interpretative Communities. Harvard University Press, 1987, pp.300-321 Traducción de Horacio Pons. Disponible en: <https://www.fapyd.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/stanley-fish.pdf>
- Flick, U. (2012). Una introducción a la investigación cualitativa (4th ed.)
- Freire, P. (1967). Educación como práctica de la libertad. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
- Freire, P. (1991). La importancia de leer y el proceso de liberación. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fry E. B. (1975)Reading Drills for Speed and Comprehension. Disponible en: <http://bit.ly/2zOWL8t>
- Gama, L. (2021). “El método hermenéutico de Hans-Georg Gadamer”. Escritos 29, no. 62: 17-32. doi: <http://dx.doi.org/10.18566/escr.v29n62.a02>.

- Gálvez, Toro A. (2000). *Práctica clínica basada en la evidencia, una aproximación bibliográfica*. Index de enfermería: información bibliográfica, investigación y humanidades.
- Galeano M. E. (2004) *Diseño de investigación cualitativa*. Medellín: Fondo editorial Universidad EAFIT,
- Garzón, M. C. Jiménez M. E. Y Seda I. (2008). El teatro de lectores para mejorar la fluidez lectora en niños de segundo grado. *Lectura y Vida*, ISSN 0325-8637, Vol. 29, N°. 1
- Goldberg, J (2010) ¿Cuánta información puede contener el cerebro? *Cerebro en noticias*, vol 17 N° 2,5.
- Gómez, M. (2014). *Criterios que Orientan a un Grupo de Docentes para el Desarrollo de la Comprensión Lectora y la Competencia Escrita de Estudiantes de Educación Básica y Media*. Bogotá DC: Universidad Católica de Colombia. Obtenido de <https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/2091/1/Informe%20Final%2C%20Mauricio%20G%C3%B3mez%2C%20460241%2C%20Maestr%C3%ADa%20en%20Psicolog%C3%ADa%20-%20%20Final%20Repositorio.pdf>
- Gómez E. (2018). *Desarrollo de habilidades y destrezas de la lectura en el aula de la institución educativa Bordones, del municipio de Isnos, departamento del Huila*. Facultad en Ciencias de la Educación. Universidad metropolitana de educación ciencia y tecnología. Disponible en: <https://repositorio.umecit.edu.pa/bitstream/handle/001/1901/Tesis%20Elizabeth%20G%c3%b3mez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Gómez, P. (2005). *Sugerencias para la Enseñanza del Español*. México. SEP
- Goodman, K. S. (1967). *Lectura: Un juego de adivinanzas psicolingüístico*. *Revista del Especialista en lectura*, 6(4), 126-135
- Goodman, K. (1986). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo*. En E. Ferreiro, y M. Gómez Palacio (compiladores), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, (págs. 13-28). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guerra, M. Á. S. (2003). *Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje* (Vol. 166). Narcea Ediciones.

- Higueras, L. (1998) *Aprendiendo a pensar*. Lima Publicaciones COPH.
- Halliday, M. A. (2001). *Lenguaje como semiótica social*. Fondo de cultura económica USA. Consultada en: <https://bit.ly/4cXtiJk>.
- Heidegger, M. (2000). *Ser y tiempo* (J. Gaos, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1927).
- Hernández, R. y Coello, S. (2020). *El proceso de investigación científica*. Cuba: Editorial Universitaria. Disponible en: https://books.google.com.pe/books?id=03n1DwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gbs_vpt_read#v=onepage&q&f=false
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mcgraw-hill. Disponible en: <https://bit.ly/40eQzzQ>
- Herman, P. A. (1985). El efecto de las lecturas repetidas en la velocidad de lectura, las pausas del habla y la precisión del reconocimiento de palabras. vol. 20, núm. 5 (otoño de 1985), págs. 553-565
- Hiebert, EH y Kamil, ML (2005). *Enseñanza y aprendizaje de vocabulario: llevar la investigación a la práctica*. Rutledge. Consultada en: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781410612922/teaching-learning-vocabulary-elfrieda-hiebert-michael-kamil>
- Hisse M. (2009) *Educación Rural. Serie de recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares*. Buenos Aires, Instituto nacional para la formación docente.
- Huey, E. B. (1968). *La psicología y la pedagogía de la lectura*. Cambridge, MA: M.I.T. Press. Disponible en: <https://www.solidmemory.com/assets/pdf/Huey-thePsychologyAndPedagogyOfReading.pdf>
- Husserl, E. (2005). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1913).
- Ibarra L. D (2022) ¿Por qué en Colombia leemos tan poco? ITA editorial artículo junio 13, disponible en: <https://bit.ly/41jtpsF>
- ICFES (2010) *evaluaciones internacionales, Colombia en Pisa 2009 síntesis de resultados*. Bogotá Colombia. Disponible en: https://www.icfes.gov.co/documents/39286/1125743/informe_ejecutivo_resultado

s_PISA_2009.pdf/768b5c49-c414-c957-0003-9d53caa62417?version=1.0&t=1646973562748

- Jitrik N. (1980) La lectura como actividad. Revista comunidad. La red de Jonás Premia editora
- Jofré B. M. (2008-04). Northrop Frye - Anatomy of Criticism: Four Essays.. Disponible en <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/122816>
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1992). Una teoría de la capacidad de comprensión: Diferencias individuales en la memoria de trabajo. Revista de psicología N° 99(1), 122–149.
- Karlsson, G. (1993) Investigación psicológica cualitativa desde una perspectiva fenomenológica. Almqvist & Wiksell International
- Khaki P. (2014). Centrarse en CLIL: una evaluación cualitativa del contenido y el lenguaje 2016, 39. 113-124 123 Nailya Garipova, Susana Nicolás Román Aprendizaje Integrado (CLIL) en la Educación Secundaria Polaca. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Kintsch, W. (1998). Comprensión: un paradigma para la cognición. Cambridge University Press.
- Kuhn, MR y Stahl, SA (2003). Fluidez: Una revisión de las prácticas de desarrollo y recuperación. *Revista de psicología educativa*, 95(1), 3–21. Disponible en: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>
- León, J. A. (2003): Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender, Madrid, Psicología Pirámide.
- León , J. A. y Pérez, O. (2003): “Taxonomías y tipos de inferencias”, en José Antonio León (Coord.). Conocimiento y Discurso claves para inferir y comprender, pp. 45-66. Madrid: Pirámide.
- León J. (1999) Pensamiento y educación: Un enfoque cognitivo. Buenos Aires; Aiqué.
- Logan, GD (1997). Automaticidad y lectura: Perspectivas desde la teoría de instancias de automatización. Lectura y escritura trimestral: superación de dificultades de aprendizaje , 13 (2), 123-146.

- Madero, I. (2011). El Proceso de la Comprensión Lectora en Alumnos de Tercero de Secundaria. Guadalajara: México: Tesis Doctoral Enseñanza de la Comprensión Lectora.
- Marina, J.A (2011). Memoria y aprendizaje. *Pediatría integral*. Brújula para educadores. Disponible en: <https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2012/03/Pediatria-Integral-XV-10.pdf#page=75>
- Martín, J. R. (2009). Observación Participante:: informantes claves y rol del investigador. *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, (42), 9.
- Martínez C. (2022) Fenomenología, poesía e infinito. Universidad de los Andes. Consultado en: <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/f4638731-82d4-4e7d-b9d3-91f4e60880aa/content>
- Martínez, M. (1997) La investigación cualitativa etnográfica en educación. 3 ed. Bogotá: círculo de lectura alternativa, 75-80 p.
- Martínez-Restrepo, S., Pertuz, MC, & Ramírez, JM (2016). La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo. Recuperado de: https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/fedesarrollo_compartir/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del-posconflicto-y-la-trasformacion-del-campo.pdf
- Mayor, J., Suengas, A., & González Marqués, J. (1995). Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar. Madrid, España.
- Medina J. I. y González Di P. C. (2021) La construcción de inferencias en la comprensión lectora: una investigación correlacional. Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia. 1699-2105 edición web <http://revistas.um.es/educatio>
- Mendoza Fillola Antonio (1994). Las estrategias de lectura: su función autoevaluada en el aprendizaje del español. Centro virtual Cervantes.
- Miller G.A. The cognitive revolution: a historical perspective *TRENDS in Cognitive Sciences* Vol.7, No.3 March, 141. Elsevier Science Ltd. Recuperado [29-04-2004] del sitio: <http://www.cogsci.princeton.edu/~geo/Miller.pdf>. Robin Urquhart y

- Martha Shiro brindaron una valiosa ayuda para aclarar confusiones de traducción. (N.T).
- Ministerio de Educación Colombiano (2006). Estándares Básicos de Formación por Competencias. Legis. Bogotá.
- Ministerio de Educación Colombiano (2013). Elementos para la Enseñanza de la Lengua Castellana en la Escuela. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2019) Portafolio de modelos educativos direccion de poblaciones y proyectos intersectoriales. República de Colombia. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89618_archivo_pdf.pdf
- Montesdeoca Arteaga, D. V., Palacios Briones, F., Gómez-Parra, M. E., & Espejo Mohedano, R. (2021). Análisis de las estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora: estudio de educación básica. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 7, 49-60. <https://doi.org/10.17979/digilec.2020.7.0.7166>
- Moustakas, C. (1994). Métodos de investigación fenomenológica. Sage. Guía práctica con énfasis en descripción, análisis temático y síntesis de experiencias múltiples
- Muñoz J., Quintero J. y Munevar R. (2001). Competencias Investigativas para profesionales que forman y enseñan ¿Cómo desarrollarlas? Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.
- Murcia, S., & Torres, A. y. (2018). La Comprensión Lectora a Nivel Literal, en Estudiantes de grado Tercero de la Institución Educativa Departamental Integrada de Sutatausa Sede Novoa. Colombia. Obtenido de http://repository.ucc.edu.co/bitstream/ucc/6553/1/2018_comprension_lectora_nivel.pdf
- Nuttall, C. (1996). Enseñar habilidades lectoras en una lengua extranjera. Bath Heinemann, recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED399531>
- OCDE. (2016). Educación en Colombia. Santa fe de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional para esta versión en español.
- Olmos Miguelañez, S., Borhan Puyal, M., García Ríaza, B., Rodríguez Conde, M. J., & Elorza, I. (2011). Velocidad y Comprensión Lectora: Planificación de la Carga Académica en la Universidad. Universidad de Salamanca: España, 107-119.

Recuperado el 20 de 05 de 2017, de <http://recyt.fecyt.es/index.phd/BORDON/article/download/29058/15502> universidad de salamanca.

Perfetti, CA (1985). *Habilidad de lectura*. Prensa de la Universidad de Oxford. Traducción capítulo 3 disponible en: [https://paginaspersonales.deusto.es/egoiko/DA2%20Perfetti%20\(1985\).pdf](https://paginaspersonales.deusto.es/egoiko/DA2%20Perfetti%20(1985).pdf)

Por la Educación, F. E. (2018). Reflexiones innegociables en educación básica y media para 2018-2022. Manifiesto. Recuperado de http://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2018/03/Manifiesto_-_Educacio%CC%81n_mi_eleccio%CC%81n_V02.pdf.

Remolina Caviedes, JF, (2013). La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. *Educación*, 36 (2), 223-231. Disponible en: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=84827901010>

Rasinski, T. (2006). Instrucción de fluidez lectora: ir más allá de la precisión, el automatismo y la prosodia. *La profesora de lectura*, 59 (7), 704-706.

Rasinski, TV (2004). Evaluación de la fluidez lectora. *Recursos del Pacífico para la educación y el aprendizaje (PREL)*

Rey G. (2007) Para leer un país. Altablero N° 40, marzo-mayo MEN. Disponible en: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-122248.html>

Riveros P. (2020) Evaluación de la eficacia lectora en niños de cuarto y quinto de primaria en una institución educativa de la ciudad de Bucaramanga. Facultad de ciencias de la salud. Universidad autónoma de Bucaramanga. Disponible en: https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/11947/2020_Tesis_Paula_Andrea_Riveros.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Romero E. Zhamungui G.(2022) Análisis de estrategias metacognitivas para la comprensión lectora. *Revista científica ciencia & sociedad Universidad autónoma Tomás Frías*. Disponible en: <https://cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/19>

Rosenblatt, L. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. *Textos en contexto*. Asociación Internacional de lectura. Lectura y Vida 1996. Buenos Aires Argentina. Disponible en:

<https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2013/08/unidad-1-complementaria-roseblatt.pdf>

- Rosenblatt, L. M. (1978). El lector, el texto, el poema: la teoría transaccional de la obra literaria. Consultada en; <https://lecturayescrituraunrn.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/08/unidad-1-complementaria-roseblatt.pdf>
- Rueda, L. Í. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Aten Primaria*, 23(8), 496-502.
- Rumelhart, D.E. (1977). Hacia un modelo interactivo de lectura. Capítulo 29. Recuperado de <https://www.semanticscholar.org/paper/Toward-an-interactive-model-of-reading.-Rumelhart/5828f6e9baf5727e37968a43957e6b9405e6887a>
- Sánchez, A. (2021) Literacidad digital enfocada en habilidades lectoras de hipertextos digitales en estudiantes de básica secundaria. Universidad de la Salle, Bogotá. Consultada en https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1053&context=doct_educacion_sociedad.
- Sandín, M. (2003). Investigación cualitativa en educación. Madrid: Mc Graw Hill.
- Solé, I. (1992). Estrategias de comprensión de la lectura. *Cuadernos de pedagogía*, 216, 25-27.
- Solé, I. (1994). Aprender a usar la lengua. Implicaciones para la enseñanza. *Aula de innovación educativa*, 26, 5-10. Recuperado de <https://bitly.ws/33XoY>
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. Mac Graw Hill Ediciones. México.
- Smith, F. (1989). Comprender la lectura: un análisis psicolingüístico de lectura y el aprendizaje de la lectura. Trillas, México. P. 187-208 y 244-247.
- Smith F (1997) Para dale sentido a la lectura. Cambridge University Press. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/199005666/Smith-Frank-Para-Darle-Sentido-a-La-Lectura>
- Smith F. (1983). Comprensión de la lectura. Trillas, México.
- Stein, J. (2022). La base visual de la lectura y las dificultades lectoras. *Fronteras en neurociencia* 16, 1004027. Consultado en: <https://www.frontiersin.org/journals/neuroscience/articles/10.3389/fnins.2022.1004027/full>

- Stanovich, K. E. (1980). Hacia un modelo interactivo-compensatorio de diferencias individuales en el desarrollo de la fluidez lectora. *Revista Investigación de lectura trimestral*, 16(1), 32–71.
- Stein, J. (2019). Percepción visual y la lectura. *Neuropsicología*. vol. 130, pág. 66-77.
- Straus A. y Corbin J. (2002) Bases de la investigación cualitativa. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tapia M. V y Luna J. (2008) procesos cognitivos y desempeño lector. Universidad Nacional mayor de San Marcos Perú. Facultad de psicología Vol.11 N°1 p.37-68
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2010). Introducción a los métodos cualitativos. Disponible: https://iessb.files.wordpress.com/2015/07/05_taylor_mc3a9todos.pdf
- Teberosky A. (1984) la intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita. Disponible en: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/artigo-ana-teberosky.pdf
- Torres A. (1998). Estrategias y técnicas de investigación cuantitativa. Bogotá: Afán gráfico.
- Torres M. A. (2002). Investigar en educación y pedagogía. Pasto: Universidad de Nariño
- Tulving, E. y Madigan, SA (1970). Memoria y aprendizaje verbal. *Revista anual de psicología*, 21 (1), 437-484.
- UNESCO (1990). Declaración mundial sobre educación para todos. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- UNESCO. (s.f.a). Analfabetismo. Recuperado de <https://www.unesco.org/en/literacy>
- UNESCO. (s.f.b). Educación para el desarrollo sostenible. Recuperado de <https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education>
- UNESCO. (2004; 2017). Definiendo alfabetización. Presentación de Silvia Montoya en la GAML Fifth Meeting, 17-18 Octubre 2018. Recuperado de https://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/12/4.6.1_07_4.6-defining-literacy.pdf
- UNESCO. (2022). Informe de seguimiento de la educación en el mundo: actores no estatales en la educación. <https://www.unesco.org/reports/global-education-monitoring-report>

- Valdebenito Zambrano, V. H. (2012). Descomprensión y Fluidez a través de un Programa de Tutoría entre Iguales, Como Metodología para la Inclusión. Barcelona: España: Universidad Autónoma de Barcelona. Obtenido de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/6309/vhvz1de1.pdf>
- Vagle, M.D. (2018) Elaboración de investigación fenomenológica. Routledge, 2018. <http://dx.doi.org/10.4324/9781315173474>.
- Van Dijk, T. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto. Revista latinoamericana de estudios del discurso, 1(1), 69-82.
- Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Idea books. Disponible en: Libro investigación educativa y experiencia de vida van manen.
- Van Manen, M. (2016). Investigando la experiencia vivida: Ciencias humanas para una pedagogía sensible a la acción (2nd ed.). Routledge
- Varela, F. J. (1990). Conocer: Las ciencias cognitivas. Tendencias y perspectivas. Gedisa.
- Vygotsky, L. S. (1978). La mente en la sociedad: el desarrollo de procesos psicológicos superiores. Harvard University Press.
- Young, Chase & Mohr, Kathleen & Rasinski, Timothy. (2015). Leer juntos: una intervención exitosa sobre la fluidez en la lectura. Investigación e instrucción de la alfabetización. DOI: 10.1080/19388071.2014.976678.

ANEXOS

Anexo A. Entrevista a docentes

FICHA DE PRESENTACIÓN Y DE LA ENTREVISTA	
Lugar, fecha y hora de inicio	
Nombre del entrevistado	
Ocupación y nivel educativo	
Entrevistador	
Rol u ocupación	Docente de aula rural
Temas de investigación	La trayectoria del docente, la percepción sobre las habilidades lectoras, las prácticas pedagógicas de lectura, los factores del contexto rural
Objetivo general	Generar un acercamiento teórico sobre la incidencia de las habilidades lectoras en los estudiantes rurales de la básica secundaria de la Institución Educativa La Primavera en el municipio de Teruel Huila.
Objetivos de la entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las barreras que inciden en el desarrollo de habilidades lectoras de mayor profundidad en el contexto rural. • Comprender cómo los docentes de zonas rurales interpretan sus prácticas de lectura y de qué manera estas influyen en la formación lectora de sus estudiantes.
Preguntas del problema de investigación	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las barreras que inciden en el desarrollo de las habilidades lectoras de mayor profundidad en contextos rurales? • ¿Qué sentido atribuyen al proceso de lectura los estudiantes y docentes de la zona rural?

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo inciden las prácticas pedagógicas en el desarrollo de las habilidades lectoras en los estudiantes rurales?
--	--

Categorías	Preguntas
Barreras personales y contextuales para la lectura	1. ¿Cuánto lleva de trabajo pedagógico en el contexto rural? 2. Durante su labor como docente rural ¿Cuáles considera que pueden ser las dificultades o limitaciones de los estudiantes al leer? 3. ¿Qué factores del contexto rural (familia, comunidad, escuela) cree que afectan el desarrollo lector de sus estudiantes?
Concepciones y saberes docentes sobre habilidades lectoras	4. ¿Qué conoce sobre las habilidades lectoras? 5. ¿Considera que es importante fortalecer las habilidades lectoras independientemente del currículo?
Prácticas pedagógicas para fomentar la lectura	6. En sus prácticas de aula ¿Qué tipo de materiales educativos usa para la promoción de la lectura? 7. ¿Podría contarnos cuál es su estrategia metodológica en el fomento de la lectura en el aula? 8. ¿Cuántos textos literarios leen los estudiantes durante el año escolar bajo la orientación del docente?
Contexto rural y del modelo educativo flexible	9. ¿En sus palabras podría explicar cuál es el modelo flexible que tiene su sede? 10. ¿Qué implica dentro del modelo flexible la integración de las habilidades lectoras? 11. ¿Ha recibido algún tipo de orientación pedagógica sobre la estructura del modelo flexible que tiene la zona rural?

Anexo B. Entrevista a estudiantes

FICHA DE PRESENTACIÓN Y DE LA ENTREVISTA FENOMENOLÓGICA	
Lugar, fecha y hora de inicio	
Nombre del entrevistado	
Ocupación y nivel educativo	

Entrevistador	
Rol u ocupación	Estudiante
Temas de investigación	Hábitos lectores, ambientes, limitaciones y disfrute de la experiencia de leer.
Objetivo general	Generar un acercamiento teórico sobre la incidencia de las habilidades lectoras en los estudiantes rurales de la básica secundaria de la Institución Educativa La Primavera en el municipio de Teruel Huila.
Objetivos de la entrevista	Identificar las barreras que inciden en el desarrollo de habilidades lectoras de mayor profundidad en el contexto rural. Analizar los sentidos que los estudiantes rurales atribuyen a la lectura, considerando sus contextos socioculturales y comunitarios
Preguntas del problema de investigación	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las barreras que inciden en el desarrollo de las habilidades lectoras de mayor profundidad en contextos rurales? • ¿Qué sentido atribuyen al proceso de lectura los estudiantes y docentes de la zona rural? • ¿Cómo inciden las prácticas pedagógicas en el desarrollo de las habilidades lectoras en los estudiantes rurales?

Categorías	Preguntas
Barreras personales y contextuales para la lectura	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué cosas hacen que la lectura sea difícil para ti, ya sea en casa o en el colegio? 2. ¿En tu casa tienes un lugar tranquilo o adecuado para leer? ¿Puedes leer cuando quieres? 3. ¿Qué crees que hace falta en tu colegio o salón para que puedas leer mejor o con más gusto?

Sentidos y experiencias asociadas a la lectura	<ol style="list-style-type: none">4. ¿Qué significa para ti leer? ¿Para qué sirve?5. Cuéntame una vez que hayas leído algo que te haya gustado mucho o que te haya hecho pensar.6. ¿Qué piensas de las lecturas que te ponen en el colegio? ¿Te parecen interesantes o aburridas?7. Si tú pudieras escoger qué leer en clase, ¿qué tipo de textos o temas te gustaría leer?
---	--

Anexo C. Transcripción entrevista a docentes

FICHA DE PRESENTACIÓN Y DE LA ENTREVISTA FENOMENOLÓGICA	
Lugar, fecha y hora de inicio	
Nombre del entrevistado	
Ocupación y nivel educativo	
Entrevistador	
Rol u ocupación	Docente de aula rural
Temas de investigación	La trayectoria del docente, la percepción sobre las habilidades lectoras, las prácticas pedagógicas de lectura, los factores del contexto rural
Objetivo general	Generar un acercamiento teórico sobre la incidencia de las habilidades lectoras en los estudiantes rurales de la básica secundaria de la Institución Educativa La Primavera en el municipio de Teruel Huila.
Objetivos de la entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las barreras que inciden en el desarrollo de habilidades lectoras de mayor profundidad en el contexto rural. • Comprender cómo los docentes de zonas rurales interpretan sus prácticas de lectura y de qué manera estas influyen en la formación lectora de sus estudiantes.
Preguntas del problema de investigación	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las barreras que inciden en el desarrollo de las habilidades lectoras de mayor profundidad en contextos rurales? • ¿Qué sentido atribuyen al proceso de lectura los estudiantes y docentes de la zona rural? • ¿Cómo inciden las prácticas pedagógicas en el desarrollo de las habilidades lectoras en los estudiantes rurales?

Categorías	Preguntas	Respuestas	Códigos	Categorías emergentes
		<p><i>ritmo, pero no me hacen las pausas de los signos de puntuación, las comas o los puntos es como si no los vieran en el texto, y otra cosa son los signos de interrogación o exclamación, tampoco los hacen, por eso cuando les pregunto qué entendieron del texto no me saben decir. Esto es lo que ha nivel general he podido percibir y sobre ello se hacen las correcciones, pero es muy importante el compromiso de los padres de familia para que ellos mejoren, de lo contrario se quedan así, con esos problemas.</i></p> <p>DSEC1: <i>En la sede se presenta un buen ritmo en la lectura oral, sin embargo, he notado en buena parte de los muchachos que no tienen entonación y pocos hacen las pausas ortográficas, se van de largo sin ver las comas o los punto y comas, los puntos si los ven, pero lo demás no. Algunos llegan con nivel bajo de lectura y les da pereza leer, eso ha sido un problema, cuando los pongo a leer en las cartillas de postprimaria de cualquier área se notan perezosos, y se corrigen mucho, es decir se equivocan y se devuelven de alguna manera los compañeros le corrigen porque todos vamos siguiendo la lectura y les da pena y se corrigen. Yo diría que eso principalmente, considero que tienen calidad de lectura con algunos errores y dan cuenta al comprender el texto, sobre todo con preguntas literales. Igualmente, los procesos de lectura se adquieren haciendo mucha práctica, aquí en clase se hace una parte de esto, la otra parte deben hacerla los muchachos y su familia en casa, porque si no, no se logran los resultados esperados.</i></p> <p>DSEC2: <i>Bueno considero que aquí en la sede principal ha faltado apoyo de los otros docentes para</i></p>	acompañamiento docente en lectura.	lectoras en el contexto rural

Categorías	Preguntas	Respuestas	Códigos	Categorías emergentes
		<p><i>contrarrestar las dificultades de lectura, se hacen poco seguimiento a la lectura oral, algunas veces hago lectura compartida y en voz alta para verificar los avances o retrocesos en los estudiantes, pero hay problemas complejos, porque a este nivel de secundaria hay estudiantes con lectura silábica, les falta entonación y les da pena leer en frente de sus compañeros. En otras áreas la lectura se hace en base a un taller de manera individual o grupos pequeños, entonces no se percibe los problemas de lectura pronto. Considero que dentro de los problemas que más repiten esta la lectura despacio y sin pausas, además de la entonación y el cambio de palabras en la lectura. Otros me leen demasiado rápido y no se entiende nada, se pasan por encima de las pautas ortográficas, les falta ejercitar las habilidades lectoras para fortalecer el lenguaje y la comprensión de lo que leen, algunos deben leer tres veces el texto para encontrar el tema, hay fallas y frente a ellas se debe hacer intervención no solo en el área de lenguaje como se cree, si no trabajar como equipo docente.</i></p>		
	<p>14. ¿Qué factores del contexto rural (familia, comunidad, escuela) cree que afectan el desarrollo lector de sus estudiantes?</p>	<p>DPRI1: En mi experiencia, uno de los factores más determinantes es que los padres no acompañan a los niños en el proceso lector, porque muchos de ellos no saben leer bien o solo tienen educación básica. Aquí en el campo, la prioridad es trabajar en la finca, así que los estudiantes tienen que ayudar en las labores del café o en el hogar, y eso les deja poco tiempo para leer o hacer tareas. Además, hay poco interés desde la familia por fomentar la lectura.</p>	<p>Baja escolaridad y poco acompañamiento familiar</p>	

Categorías	Preguntas	Respuestas	Códigos	Categorías emergentes
Barreras personales y contextuales para la lectura		<p>DPRI2: Yo creo que influye mucho la falta de escolaridad en los hogares. Muchos papás no pueden orientar a los hijos en lectura porque apenas si terminaron la primaria. En algunas casas no hay ni un solo libro, ni siquiera cuentos. Tampoco hay internet, y si lo hay, es muy limitado, entonces los estudiantes no pueden buscar lecturas o investigar por su cuenta. Todo eso hace que la lectura no se vea como algo importante.</p> <p>DSEC1: Lo que yo veo es que en secundaria llegan estudiantes sin hábitos lectores desde la primaria. Se nota que no han desarrollado gusto por la lectura ni estrategias para comprender textos. A eso se suma que en la comunidad no se valora la lectura, porque aquí se vive del campo, del café, y los papás prefieren que los hijos aprendan a trabajar en vez de leer. Eso les quita motivación y respaldo para mejorar.</p> <p>DSEC2: En mi sede hay muchas limitaciones materiales. No tenemos una biblioteca como tal, apenas unos pocos libros viejos. Las aulas no tienen buena luz, a veces no hay sillas cómodas, y eso también influye. Además, los estudiantes no tienen un espacio tranquilo en sus casas para leer. Viven con muchas personas, hay ruido, y algunos no tienen ni mesa para estudiar. Así es difícil que desarrollen comprensión o gusto por la lectura.</p>	Limitaciones materiales y desvalorización sociocultural de la lectura	
Concepciones y saberes docentes sobre habilidades lectoras	15. ¿Qué conoce sobre las habilidades lectoras?	DPRI1: <i>Las habilidades lectoras son aquellas que se refieren a la lectura rápida, manteniendo un buen ritmo, sin tartamudear o hacer pausas innecesarias. Además, de reconocer las palabras y pronunciarlas correctamente. Esto permite dar sentido a lo que lee sin</i>	Fluidez y pronunciación	

Categorías	Preguntas	Respuestas	Códigos	Categorías emergentes
<p>Concepciones y saberes docentes sobre habilidades lectoras</p>		<p><i>cortas las unidades de sentido, apropiar vocabulario para desarrollar la comprensión lectora.</i></p> <p>DPRI2: <i>Las habilidades están asociadas a la competencia lectora que se deben fundamentar en el aula, por ello considero que se relacionan con la lectura literal, la inferencial y la propositiva. Estas se articulan para consolidar los procesos de comprensión y también las habilidades que los niños deben tener para leer y comprender cualquier texto dentro del proceso educativo.</i></p> <p>DSEC1: <i>La lectura es fundamental en todas las etapas de escolaridad de los niños y jóvenes, fortalecer estas competencias permiten crear hábitos que refuerzan la comprensión y las habilidades lectoras. Estas habilidades son un conjunto de procesos más detallados y precisos que están inmersos en algo mayor que es la competencia, estas actúan articuladamente para construir o consolidar el hábito lector; dentro de ellas están la velocidad lectora, la lectura inferencial, la identificación de palabras claves, entre otras.</i></p> <p>DSEC2: <i>Son parte de la competencia comunicativa y lectora. Más de la lectora, pues el ICFES las evalúa desde el reconocimiento del significado de una palabra o una frase dentro de un texto, pasando por el reconocimiento de la intención o asociación o la intertextualidad esperando que el joven reconozca diferencias y similitudes. Las habilidades en lectora son clave para pasar de niveles de comprensión desde los más sencillos a los complejos. Para los estudiantes</i></p>	<p>Comprensión textual</p>	<p>Reconocimiento docente de las habilidades lectoras como fundamento transversal del aprendizaje</p>

Categorías	Preguntas	Respuestas	Códigos	Categorías emergentes
Concepciones y saberes docentes sobre habilidades lectoras		<i>rurales estos procesos pueden ser difíciles dadas las condiciones del material pedagógico.</i>		
	16. ¿Considera que es importante fortalecer las habilidades lectoras independientemente del currículo?	<p>DPRI1: Claro que sí. Yo pienso que la lectura va más allá de una asignatura. Si un niño no sabe leer bien, se le dificulta todo: matemáticas, ciencias, sociales. Es algo transversal que debería trabajarse todo el tiempo.</p> <p>DPRI2: Sí, totalmente. A veces uno se enfoca en cumplir el plan de área, pero si el estudiante no comprende lo que lee, no avanza. La lectura es la base del aprendizaje y hay que fortalecerla siempre.</p> <p>DSEC1: Por supuesto. No se puede depender solo del currículo. La lectura debe trabajarse en todas las áreas. Si los estudiantes mejoran su lectura, entienden mejor cualquier tema.</p> <p>DSEC2: Sí es importante. Aunque el currículo no lo pida de forma específica, uno como docente sabe que si no se refuerzan esas habilidades, el estudiante queda muy limitado en todo.</p>	<p>Lectura como base del aprendizaje escolar.</p> <p>Fortalecer lectura más allá del currículo.</p>	
Prácticas pedagógicas para fomentar la lectura	17. En sus prácticas de aula ¿Qué tipo de materiales educativos usa para la promoción de la lectura?	<p>DPRI1: <i>En las cartillas de escuela nueva, especialmente en las de lenguaje, que son dos, hay una gran cantidad de textos cortos o poemas que me sirven para ponerlos a leer de manera oral. Lo que hago es dejar trabajo manual o planas a los más pequeños y luego paso por las mesas de trabajo y pido a algún estudiante que lea una parte, y luego otro, de esa manera nos escuchamos y ellos se dan cuenta como están leyendo. Aparte de la cartilla nada más, como le dije los libros son difíciles para trabajar acá y también tengo que hacer el material para</i></p>	<p>Cartillas escolares</p> <p>Proyectos y lecturas variadas</p>	<p>Limitaciones y estrategias</p>

Categorías	Preguntas	Respuestas	Códigos	Categorías emergentes
		<p><i>los de preescolar y primero, entonces el tiempo no me da.</i></p> <p>DPRI2: <i>Bueno como le dije antes, aquí hay libros, a veces les llevo uno e inicio leyendo unas partes, luego paso el libro para que los estudiantes lean para todos, así voy mirando su lectura, les corrijo la entonación, o cuando se equivocan. Mayormente trabajamos en las cartillas, me parecen buenas, hay varios textos, trabajamos en parejas o grupos de tres porque no me alcanzan y algunas ya están muy viejitas. Otra cosa que hago son los frisos, y las exposiciones orales, son parte del material que uso.</i></p> <p>DSEC1: <i>Bueno como soy la única docente en esta sede se trabaja principalmente con las guías, del material que da el estado. Les oriento que hacer y vamos poco a poco, la lectura es importante para el desarrollo de la guía, se complementa con el análisis del texto literario y nada más, la verdad aquí con todos es difícil. También trabajo proyectos de aula enfocados en el cuidado del medio ambiente, allí reciclamos y consultamos sobre cómo manejar el tema de los plásticos y el cuidado de algunas plantas aromáticas, eso también hace parte de la lectura de nuestro contexto e involucrarlos como agentes activos de cambio de su entorno. De esa manera involucro la lectura de forma aplicada a los proyectos transversales, pues trato de hacer lo mejor posible, porque hay pocos materiales para trabajar.</i></p> <p>DSEC2: <i>En la postprimaria se manejan las cartillas, aunque tenemos poquitas, porque se han ido dañando con los años, hay áreas en las que no hay, se trabaja</i></p>		<p>diversificadas para fomentar la lectura en contextos rurales.</p>

Categorías	Preguntas	Respuestas	Códigos	Categorías emergentes
Prácticas pedagógicas para fomentar la lectura		<p><i>con lo que hay. También traemos noticias que pegamos en la cartelera para invitar a los muchachos que lean y se actualicen, se pregunta en clase sobre los que hay en periódico mural. Cuando no hay guías se buscan los temas y se prepara el material en fotocopias, en varias áreas la lectura es transversalizada porque siempre se ponen a los muchachos a leer, textos de la biblia en religión o textos científicos en ciencias o textos históricos o imperios en sociales, entonces hay una gran variedad de lecturas para fortalecer esta habilidad, además del texto literario que se traba en lengua castellana, entonces considero que si hay material suficiente, de pronto nos ha faltado apuntar a la oralidad, a la lectura en voz alta, aquí hay estudiantes que todavía se les dificulta mucho.</i></p>		
	<p>18. ¿Podría contarnos cuál es su estrategia metodología en el fomento de la lectura en el aula?</p>	<p><i>DPRI1: Encaminado al dominio de la lectura en los grados pequeños como preescolar, primero, segundo y tercero desarrollo el lenguaje oral y el acercamiento de textos sencillos, los leo en voz alta y voy dialogando con los niños. Los estudiantes de cuarto y quinto también los integro, porque les gusta y atienden cuando yo leo, pero no les gusta mucho cuando les pido que lean a sus compañeros, ahí se muestran reacios. Por lo general, me remito a las actividades del antes, durante y después para, por un lado, generar expectativas con el título o la caratula del texto si lo tengo y atención a los detalles de la lectura y por otro lado, centrar la atención para las actividades posteriores que en los más pequeños son preguntas orientadoras o dibujos y en las más grandes actividades que requieren más profundidad.</i></p>	<p>Lectura guiada y rotativa.</p> <p>Actividades previas y posteriores al texto.</p>	

Categorías	Preguntas	Respuestas	Códigos	Categorías emergentes
		<p>DPRI2: <i>En el aula multigrado trato de generar lecturas autónomas con apoyo de los textos que tenemos a disposición en la sede, por lo general en mesas de trabajo y luego la resolución de preguntas. En los más pequeños me centro en la construcción de unidades de sentido, construcción de palabras u oraciones que tengan sentido para leerlas y escribirlas en el tablero y generar una información completa. Otra estrategia es dedicar una vez a la semana de la hora de lectura, los niños tienen las fotocopias de un texto narrativo corto, que vamos leyendo poco a poco, por lo general la lectura se hace rotativa, para que participen los más grandecitos.</i></p> <p>DSEC1: <i>A nivel de secundaria los grupos son pequeños y con ellos hacemos lectura individual o grupal o con intervención de varios estudiantes que hacen las voces de algunos personajes, si el texto se presta. Identificamos el propósito y la clase de texto. Otra estrategia es que se pegan a la entrada del salón algunos artículos del periódico y en clase pregunto a cerca de ellos, algunas veces se crean debates interesantes otras veces no. También trabajo mucho los textos instructivos porque creamos manualidades para el jardín o para fechas conmemorativas y los muchachos deben seguir las instrucciones para hacerlas.</i></p> <p>DSEC2: <i>En la básica secundaria se lee al menos un libro semestral, con él se profundiza en la estructura, las palabras desconocidas, las características de los personajes, a veces si el libro se presta hacemos un organizador gráfico, pero esto se les dificulta a los muchachos. Les cuesta sintetizar, relacionar imágenes</i></p>		

Categorías	Preguntas	Respuestas	Códigos	Categorías emergentes
Prácticas pedagógicas para fomentar la lectura		<p>con conceptos, les cuesta reconocer las ideas principales, les refuerzo estos, pero el tiempo es limitado. Otra estrategia que puedo mencionar es el periódico mural escolar, allí se ponen al servicio de la lectura textos informativos de diferente temática y actividades de entretenimiento como laberintos, sopas de letras o historietas. A mitad de semana o al finalizar la semana pregunto por artículos y textos del periódico mural y les reconozco con puntos positivos su tiempo de leer. Otra estrategia es leer en voz alta, cuando vamos a ver un tema, que por lo general están en la cartilla de postprimaria, les invito a los jóvenes a leer de manera rotativa, esto permite que ellos se den cuenta de sus dificultades y que busquen mejorar.</p>		
	<p>19. ¿Cuántos textos literarios leen los estudiantes durante el año escolar bajo la orientación del docente?</p>	<p>DPRI1: En Arrayanes hay unos cuentos cortos para trabajar de dos o tres, pero libros es difícil porque los padres no tienen plata, algunos incluso no les pueden comprar uniformes completos a los niños cuando tienen varios estudiantes, entonces para no entrar en conflicto pues no pido libros, trabajamos con los poquitos que están en buenas condiciones y los ocupo para cuarto y quinto, los pequeños con las cartillas que hay acá.</p> <p>.</p> <p>DPRI2: En la sede principal si hay una pequeña biblioteca, se acomodó un salón y unas mesas para organizarlos, pero se forma un desorden cuando quiero organizar un rato de lectura, algunos no tienen cuidado con los libros, se optó por traer a clase un título y leer entre todos, pero como hay que avanzar en los temas, la lectura queda interrumpida, y retomamos luego, y así, de manera que leemos completo un libro o libro y medio por semestre.</p>	<p>Acceso limitado a libros literarios</p> <p>Lectura parcial o interrumpida de textos</p>	

Categorías	Preguntas	Respuestas	Códigos	Categorías emergentes
<p>Prácticas pedagógicas para fomentar la lectura</p>		<p>DSEC1: Dentro del plan curricular si se establecen la adquisición de libros, se hace una concientización a los padres de familia sobre el fomento a la lectura, algunos aceptan, otros no, pero en general consiguen los libros que vamos leyendo en clase, porque en la casa no leen, la mayoría tienen labores del campo o domesticas luego de las clases y pues no avanzan, entonces toca aquí en el salón, y lo otro es que toca adaptar un libro para todos los grupos, en mi sede hay aula multigrado en secundaria.</p> <p>DSEC2: La sede principal cuenta con una pequeña colección de libros donadas por el MEN, esto facilita algunos procesos de habito lector, ya que los libros se prestan en el descanso para que los ojeen y si están interesados se prestan para llevar a casa, algunos se los llevan y ni los miran o los devuelven porque no les interesó, o buscan que tengan dibujos en su interior y que sean cortos, los libros gruesos se quedan guardados. Algunos de ellos los llevo al salón, pero en medio de las actividades escolares y administrativas el tiempo es corto para dedicar lo que es. También se les pide dos libros para el año escolar para leer en clases y hacemos acá en el salón el análisis.</p>		
<p>Contexto rural y del modelo educativo flexible</p>	<p>20. ¿En sus palabras podría explicar cuál es el modelo flexible que tiene su sede?</p>	<p>DPRI1: Bueno en las escuelas unitarias rurales, el modelo es el de escuela nueva. El modelo plantea la enseñanza desde los ritmos de aprendizaje de los niños con ayuda de los textos que brinda el Ministerio de Educación Nacional. Es decir, el desarrollo de los contenidos está guiados primordialmente por los textos.</p>	<p>Modelo Escuela Nueva con enfoque cooperativo</p>	<p>Implementación contextualizada del modelo flexible con énfasis en la lectura</p>

Categorías	Preguntas	Respuestas	Códigos	Categorías emergentes
		<p>DPRI2: Como maestra rural este contexto está orientado hacia el modelo pedagógico de escuela nueva determinado por el Ministerio de Educación Nacional en los diferentes entes territoriales. El modelo indica que debe ser participativo, promover el aprendizaje cooperativo en mesas de trabajo por niveles de grados. Todos los estudiantes en un salón pero se hacen grupos para el desarrollo de temas y actividades que están en unas cartillas por áreas... (aunque aquí no están todas, faltan de religión, algunas de sociales, ética... y también inglés...) Este modelo permite una orientación al docente, pero uno siempre debe hacer alguna clase magistral para que los muchachos entiendan los temas que van a desarrollar. Entonces me toca dividirme e ir explicando mesa por mesa, ese es el modelo pedagógico que se aplica en el campo.</p> <p>DSEC1: Bueno mi institución ha estado en dos modelos pedagógicos desde que estoy en esta sede. Primero fue la telesecundaria, tenía a todos los niveles de sexto a noveno y trabajamos con un VHS y unos videos del Ministerio y el televisor, esos videos tenía unos módulos que debían desarrollar, en ese entonces ponían más atención y también no se perdía el año.. porque los muchachos iban avanzando con los módulos. Luego llegó la que tenemos ahora la postprimaria, en donde ahora los contenidos están en unas cartillas que a mi parecer son buenas, hay bastantes lecturas, pero siempre toca hacer una explicación y ejemplos en el tablero, osea una orientación a los temas y luego si darles las cartillas para que trabajen grupos. Las cartillas son insuficientes y el gobierno tampoco las actualiza mucho... faltan cartillas para algunas áreas como inglés,</p>	<p>Cartillas MEN como base, pero con limitaciones y refuerzos docentes</p>	

Categorías	Preguntas	Respuestas	Códigos	Categorías emergentes
		<p><i>religión y ética, pero en general hay material para trabajar los contenidos.</i></p> <p>DSEC2: <i>El modelo pedagógico es el de postprimaria, es la continuación de escuela nueva, orientado para la básica de sexto a noveno. Los contenidos están centrados a las temáticas de las cartillas del MEN, al trabajo cooperativo, pero también a los ritmos de aprendizaje de cada uno, también fortalecen los proyectos productivos, hay cartillas para casi todas las áreas y varias de ellas las encontramos en internet... aunque no sirve mucho porque yo las tengo pero en los computadores que hay aquí se presentan problemas y no hay internet, entonces toca trabajar con las poquitas que hay. Muchas veces me toca priorizar los contenidos, explicar a todos y organizar las actividades de refuerzo o ejercicios según su nivel escolar, porque los textos debido al uso se deterioran.</i></p>		
	<p>21. ¿Qué implica dentro del modelo flexible la integración de las habilidades lectoras?</p>	<p>DPRI1: En el modelo flexible, integrar las habilidades lectoras significa trabajar con los textos guía que da el Ministerio, pero también saber acompañar a los niños según lo que cada uno necesita. No todos aprenden igual, entonces toca leer con ellos, explicar y luego dejar que avancen a su ritmo. Pero no es solo leer, es enseñarles a entender lo que leen.</p> <p>DPRI2: Para mí implica hacer mucho más que lo que dicen las cartillas. Hay que reforzar la lectura en voz alta, enseñarles a identificar ideas principales, explicar el vocabulario. Las cartillas ayudan, pero uno debe guiar bastante porque si no, los niños solo leen por cumplir. El modelo dice que es por niveles, pero uno debe estar pendiente de cómo van.</p> <p>DSEC1: En la postprimaria, integrar la lectura es clave porque muchas de las actividades están en las cartillas,</p>	<p>Adaptación al ritmo del estudiante.</p> <p>Refuerzo lector guiado</p>	

Categorías	Preguntas	Respuestas	Códigos	Categorías emergentes
		<p>pero si no se entiende lo que se lee, no se puede avanzar. Por eso uno siempre tiene que dar una introducción, explicar el tema, hacer ejemplos y luego sí dejar que trabajen. También hago preguntas de comprensión y ejercicios para reforzar.</p> <p>DSEC2: Significa adaptar la lectura a los niveles de los estudiantes. En el modelo hay que trabajar por grupos y con las cartillas, pero toca reforzar porque a veces los textos son complejos. Yo les leo primero, explico con ejemplos y después hacemos actividades. También implica seleccionar bien qué leer, porque no hay tantos textos disponibles.</p>		
	<p>22. ¿Ha recibido algún tipo de orientación pedagógica sobre la estructura del modelo flexible que tiene la zona rural?</p>	<p>DPRI1: Sí, hace algunos años nos capacitaron desde la Secretaría sobre el modelo de Escuela Nueva. Explicaron cómo trabajar por niveles, el uso de las cartillas y la organización del aula. Aunque fue hace tiempo, eso me ayudó a entender cómo guiar a los estudiantes.</p> <p>DPRI2: Sí he recibido orientación. En varias reuniones nos han explicado cómo aplicar el modelo Escuela Nueva en las sedes rurales, sobre todo lo de trabajar en grupos, los ritmos de aprendizaje y el uso del material. Pero uno igual debe adaptarse a la realidad de la sede.</p> <p>DSEC1: Sí, cuando implementaron la postprimaria nos dieron unas capacitaciones. Nos mostraron cómo usar las cartillas, cómo organizar los grupos por niveles y cómo hacer seguimiento. Aunque no es constante, sí hemos tenido esas orientaciones.</p> <p>DSEC2: Sí, en su momento nos orientaron sobre la estructura del modelo postprimaria. Explicaron que era</p>	<p>Capacitación inicial recibida.</p> <p>Aplicación adaptada a la realidad rural</p>	

Categorías	Preguntas	Respuestas	Códigos	Categorías emergentes
		una continuidad de Escuela Nueva, que se debía trabajar con cartillas y que se promovía el aprendizaje autónomo. Aunque después no han hecho muchas más capacitaciones.		

Anexo D. Transcripción entrevista a estudiantes

Categorías	Preguntas	Código	Categoría emergente

<p>Barreras personales y contextuales para la lectura</p>	<p>1. ¿Qué cosas hacen que la lectura sea difícil para ti, ya sea en casa o en el colegio?</p> <p>EST-1: En mi casa hay mucho ruido porque mis hermanitos están jugando o viendo televisión, y eso no me deja concentrar. En el colegio también me cuesta leer porque hay palabras que no entiendo y me da pena preguntar al profesor. A veces pienso que no soy bueno para leer y eso me desanima.</p> <p>EST-2: No tengo libros en la casa y el internet no sirve bien, entonces casi no practico. En el colegio se me hace difícil cuando los textos son muy largos o aburridos, me desconcentro y no entiendo. A veces leo pero no sé qué fue lo que leí.</p> <p>EST-3: No tengo un lugar cómodo para leer en mi casa, siempre hay ruido o alguien me interrumpe. Me gusta leer cosas interesantes, pero cuando son textos difíciles o con palabras que no conozco, me frustro rápido y dejo de leer.</p> <p>2. ¿En tu casa tienes un lugar tranquilo o adecuado para leer? ¿Puedes leer cuando quieres?</p> <p>EST-1: No, en mi casa casi siempre hay ruido porque vivimos muchos en un solo cuarto. A veces quiero leer, pero hay música, televisión o alguien hablando. No tengo un lugar donde sentarme tranquilo, por eso prefiero leer en el colegio cuando se puede.</p>	<p>Ambientes poco adecuados para leer</p> <p>Dificultad para comprender los textos</p>	
---	---	--	--

	<p>EST-2: No tengo un espacio especial para leer. A veces leo en la cama, pero mis hermanos me interrumpen o me ponen a hacer otras cosas. Me gusta leer, pero no siempre me dejan, porque me mandan a hacer oficios o cuidar a mis primitos.</p> <p>EST-3: En mi casa no hay un lugar solo para mí. Todo el tiempo hay bulla o me toca compartir con mis hermanas. Solo puedo leer cuando todos están dormidos, pero ya estoy cansado a esa hora. Por eso casi no leo en la casa.</p> <p>3. ¿Qué crees que hace falta en tu colegio o salón para que puedas leer mejor o con más gusto? (Busca conocer las necesidades percibidas desde el punto de vista del estudiante.)</p> <p>EST-1: Yo creo que deberían tener más libros que sean interesantes, como de aventuras o historias divertidas. También sería bueno que nos dejaran leer en grupo o que podamos escoger lo que queremos leer. A veces solo leemos lo que manda el libro del colegio y eso aburre.</p> <p>EST-2: Hace falta un rincón de lectura donde podamos estar tranquilos y cómodos. También que los profesores nos motiven más, porque a veces solo nos dicen que leamos y ya. Me gustaría que hicieran juegos o actividades con la lectura para que no sea tan aburrido.</p>	<p>Dificultad para concentrarse al leer en silencio</p> <p>Falta de espacios tranquilos para leer</p> <p>Interrupciones y responsabilidades familiares</p>	<p>Condiciones limitantes en el hogar y la escuela para fomentar el hábito lector</p>
--	---	--	---

	<p>EST-3: Que nos dieran más tiempo para leer cosas que nos gusten, no solo tareas. También falta que los profesores expliquen mejor las palabras difíciles, porque uno se queda perdido y ya no quiere seguir leyendo. Me gustaría que trajeran libros nuevos o que tuviéramos más libros en el salón.</p>	<p>Deseo de lecturas más interesantes y libres</p> <p>Falta de espacios y actividades motivadoras</p>	
<p>Sentidos y experiencias asociadas a la lectura</p>	<p>4. ¿Qué significa para ti leer? ¿Para qué sirve?</p> <p>EST-1: Leer para mí es aprender cosas nuevas. Sirve para entender lo que dicen los libros y también para saber más sobre el mundo. A veces leo cuentos y me imagino las historias, eso me gusta porque me hace pensar.</p> <p>EST-2: Yo creo que leer es una forma de estudiar y entender mejor las materias. También sirve para no equivocarse cuando uno escribe o habla. A veces leo para distraerme cuando estoy aburrido o cuando quiero saber algo de los animales.</p> <p>EST-3: Para mí leer es conocer otras cosas que no están aquí en mi vereda. Sirve para aprender palabras nuevas y para poder</p>	<p>Lectura como medio para aprender y estudiar</p> <p>Lectura como forma de conocer y disfrutar</p>	<p>Sentidos personales que los estudiantes atribuyen a la lectura</p>

	<p>pasar los exámenes. También me ayuda cuando quiero escribir historias o hacer tareas.</p> <p>5. Cuéntame una vez que hayas leído algo que te haya gustado mucho o que te haya hecho pensar.</p> <p>EST-1: Una vez leí <i>Memorias de una gallina</i> y me gustó porque la gallina contaba su vida como si fuera una persona. Me dio tristeza en algunas partes, pero me dejó pensando en cómo sienten los animales.</p> <p>EST-2: Leí un cuento que ya había visto por televisión. Cuando lo leí, me imaginaba las imágenes de la tele. Me gustó porque ya conocía la historia, pero al leerla entendí cosas que no había notado antes.</p> <p>EST-3: Leí <i>El Principito</i> y me gustó porque habla de cosas simples, pero que hacen pensar. Me hizo pensar en cómo los adultos olvidan lo importante. Aunque al principio no entendía todo, me gustó mucho.</p> <p>6. ¿Qué piensas de las lecturas que te ponen en el colegio? ¿Te parecen interesantes o aburridas?</p> <p>EST-1: Algunas veces me parecen aburridas porque son muy largas o no las entiendo bien. Me gustaría que pusieran cuentos más cortos y con dibujos. Así uno se anima más a leer.</p>	<p>Lectura conectada con experiencias previas</p> <p>Percepción de aburrimiento por falta de conexión</p> <p>Preferencia por textos cercanos y con temas de interés</p> <p>Preferencia por temas cercanos y realistas</p>	<p>Intereses y percepciones que influyen en la motivación por la lectura</p>
--	--	---	--

	<p>EST-2: A veces son interesantes, pero otras no tanto. Me gusta cuando son historias de animales o de niños. Pero cuando son textos con muchas palabras difíciles, me aburro y me cuesta seguir.</p> <p>EST-3: Casi siempre me parecen aburridas porque no tienen cosas que me llamen la atención. Me gustaría leer cosas más cercanas a lo que uno vive, o que nos dejaran escoger qué leer.</p> <p>7. Si tú pudieras escoger qué leer en clase, ¿qué tipo de textos o temas te gustaría leer?</p> <p>EST-1: Me gustaría leer cuentos de animales, de aventuras o de miedo. También cosas que pasen en el campo o en los pueblos, porque uno se siente más identificado.</p> <p>EST-2: Yo escogería leer historias de la vida real, como de niños que luchan por salir adelante. También me gustan los cuentos cortos que tengan dibujos y enseñen algo.</p> <p>EST-3: Quisiera leer libros de ciencia, cosas sobre el espacio, dinosaurios o cómo funciona el cuerpo. También me gustan los cómics porque tienen dibujos y son más divertidos.</p>	<p>Interés por textos visuales y científicos</p>	
--	--	--	--