REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Lingüística aplicada a la planificación y enseñanza de la lengua

CONSTRUCTO EPISTEMOLÓGICO BASADO EN LOS SABERES LOCALES DIRIGIDO A LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES DEL NIVEL BÁSICA PRIMARIA

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

Autor: Chacón, Luis

Tutora: Dra. Mariela Sofía Pérez

Caracas, mayo de 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº 20260534-57-118

A C T A

Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día ***04 de junio de 2026,*** *debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS titulada:* ***Constructo epistemológico basado en los saberes locales dirigido a la enseñanza de la comprensión de la lectura en estudiantes del nivel básica primaria,*** *presentada por el ciudadano* ***Luis Eduardo Chacón Rodríguez ,****titular del pasaporte* ***Nº BD030117*** *del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto:* ***Aprobada.***

OBSERVACIONES:

La tesis doctoral parte de un problema relevante y actual, como son las dificultades de comprensión de la lectura en educación básica primaria y la necesidad de contextualizar la enseñanza en realidades rurales. Eso le da pertinencia social, educativa y cultural. La investigación aporta un constructo epistemológico capaz de orientar a los docentes en el diseño e implementación de estrategias pedagógicas más inclusivas, contextualizadas y significativas que integren los saberes locales, las tradiciones orales y los relatos comunitarios como elementos centrales de la enseñanza de la lectura; asimismo, se destaca la pertinencia social y cultural de rescatar la identidad local. Es una tesis original, ya que aporta a la lectura y su desarrollo desde lo sociocultural y desde los entornos de los pueblos originarios.

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

Dra. Diomar Vázquez
C.I. N-. 4307010

Dra. Dulce Santamaría
C.I.V. 6094291

Dr. Jesús Lovera
C.I. N°11153669

Dra. Dilcia De Rosa
C.I. N°4978485

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control: 2 026053 457118

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº 20260534-57-118

CONSTRUCTO EPISTEMOLÓGICO BASADO EN LOS SABERES LOCALES DIRIGIDO A LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES DEL NIVEL BÁSICA PRIMARIA

POR: LUIS EDUARDO CHACÓN RODRÍGUEZ

Pas. Nº BD030117

Tesis del **Doctorado de Educación**, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los 04 días del mes de junio de 2026.

Dra. Mariela Pérez
C.I. N.- 7.989.272

Dra. Diomar Vázquez
C.I. N-. 4307010

Dra. Dulce Santamaría
C.I.V. 6094291

Dr. Jesús Lovera
C.I. N°11153669

Dra. Dilcia De Rosa
C.I. N°4978485

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control: 2 026053 457118

DEDICATORIA

A Dios, creador de la vida y fuente de toda sabiduría, por concederme la oportunidad de crecimiento personal y profesional que representa este camino doctoral, y por ser el origen, la guía y el motor que dio sentido a esta tesis.

A mi compañera y a mis dos hijas, razón y fortaleza de mi vida, quienes con su amor, paciencia y apoyo incondicional me acompañaron en cada etapa de este proceso investigativo; su comprensión y entrega fueron el sostén emocional que me permitió perseverar y culminar este proyecto académico.

Este logro es también de mis padres y hermanos su apoyo, su aliento constante y su fe en mí, este sueño no habría sido posible.

TABLA DE CONTENIDOS

ACTA……ii
DEDICATORIA……..……iii
TABLA DE CONTENIDOS……iv
LISTA DE TABLAS……..…...v
LISTA DE FIGURAS……..…….……vi
RESUMEN…….....vii
INTRODUCCIÓN 8
CAPÍTULO I 15
APROXIMACIÓN A LA REALIDAD 15
Interrogantes de la investigación 23
Propósitos de la Investigación 24
Relevancia de la investigación 24
CAPÍTULO II 28
MARCO TEÓRICO REFERENCIAL 28
Antecedentes de la investigación 28
Referentes teóricos 39
Bases conceptuales 69
CAPÍTULO III 82
MARCO METODOLÓGICO 82
Dimensiones de la investigación 83
Paradigma, enfoque y método de la investigación 88
Descripción del Escenario de la investigación 93
Sujetos o actores de la investigación 95
Técnica y fases para la recolección de la información 98
Procesamiento y validación de la información 100
Auditabilidad, triangulación y limitaciones de la investigación 101
CAPÍTULO IV 104
HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN 104
Hermenéusis de las categorías emergentes 109
CAPÍTULO V 156

FUNDAMENTO Y ARTICULACIÓN EPISTÉMICA DE LOS SABERES LOCALES 156
Definición ontológica del saber local 158
Articulación curricular y disciplinar de los saberes locales 161
Estrategias Metodológicas para la comprensión la lectura y la cultura 164
La comprensión la lectura y la cultura desde la mirada del andamiaje hermenéutico dialógico 165
Comprensión de la lectura y la cultura como praxis pedagógica del reconocimiento. 169
Valor Axiológico de la Identidad cultural y el desarrollo pleno de la lectura 171
Valoración Axiológica del Texto Local 173
La comprensión crítica y emancipadora de la cultura y la lectura 176
CAPÍTULO VI 180
CONSIDERACIONES FINALES 180
REFERENCIAS 184
SINTISIS CURRICULARA……191

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. *Caracterización Sociodemográfica y Profesional de los Informantes Clave* 97
Tabla 2. *Codificación de informantes clave* 105
Tabla 3. Matriz categorial 106
Tabla 4. Distribución de Categorías emergente 1 y Subcategorías 111
Tabla 5. *Distribución de Categorías y Subcategorías* 129
Tabla 6. *Distribución de Categorías y Subcategorías* 139
Tabla 7. *Distribución de Categorías y Subcategorías**.*** 147

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. *Categoría Estrategias Pedagógicas en la enseñanza de la comprensión de la lectura en EB.* 110
Figura 2. Categoría Saberes Locales en la Práctica Pedagógica 129
Figura 3. *Categoría saberes locales como textos en la enseñanza de la comprensión de la lectura.* 138
Figura 4. *Categoría Principios del Enfoque Sociocultural en el Discurso Docente* 146

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Lingüística aplicada a la planificación y enseñanza de la lengua

CONSTRUCTO EPISTEMOLÓGICO BASADO EN LOS SABERES LOCALES DIRIGIDO A LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES DEL NIVEL BÁSICA PRIMARIA

Línea de Investigación: Lingüística aplicada a la planificación y enseñanza de la lengua

Autor: Luis Eduardo Chacón Rodríguez
Tutora: Dra. Mariela Sofía Pérez
Fecha: octubre, 2026

RESUMEN

La insuficiencia en el dominio de la comprensión de la lectura en la educación rural resalta la necesidad de transformar los modelos de enseñanza tradicionales. En este contexto, la investigación tuvo como propósito generar un constructo epistemológico dirigido a la enseñanza de la comprensión de la lectura basado en los saberes locales en estudiantes del nivel básica primaria. El estudio se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, sustentado en el paradigma interpretativo y en el método fenomenológico-hermenéutico, con el fin de comprender las esencias del fenómeno pedagógico desde las experiencias vividas por los actores sociales. La investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Manuel Francisco Obregón, en Pinillos, Bolívar, Colombia. Se seleccionaron seis docentes como informantes clave debido a su idoneidad pedagógica en el territorio fluvial de la Mojana bolivarense. Para la recolección de la información se empleó la técnica de la entrevista en profundidad, cuyos hallazgos se procesaron mediante la categorización y la triangulación hermenéutica. Los resultados develaron que la comprensión de la lectura es un proceso cognitivo plano de decodificación y a su vez una praxis de hibridación discursiva y semiosis cultural. Los saberes locales, resguardados en la oralidad comunitaria, operan como un macrotexto y un andamiaje cognitivo fundamental. Se concluye que la Mojana funciona como una semiosfera densa cargada de códigos que el educando descifra desde la infancia. Por consiguiente, el constructo teórico propuesto legitima la memoria histórica, el paisaje y las tradiciones como ejes de una pedagogía del reconocimiento, configurando una escuela donde la cultura local se visibiliza para generar un aprendizaje lector profundamente situado, crítico y emancipador.

Descriptores clave: Constructo epistemológico, comprensión de la lectura, saberes locales, educación básica primaria.

INTRODUCCIÓN

La educación, concebida como un derecho fundamental y un bien público, constituye el eje articulador del desarrollo humano y social en cualquier nación, en este proceso, el lenguaje ocupa un lugar central, puesto que permite a los sujetos comunicarse, construir significados, participar en la vida cultural y acceder al conocimiento acumulado por la humanidad. Entre las múltiples habilidades lingüísticas, para Cassany (2006) la lectura se erige como una de las más relevantes, debido a que abre las puertas al aprendizaje en todas las áreas del saber y posibilita la formación de ciudadanos críticos y reflexivos.

No obstante, leer implica un proceso complejo de comprensión, interpretación y reflexión sobre los textos, enmarcado siempre en los contextos sociales y culturales donde se desarrolla. En este sentido, Solé (2012) señala que abordar la comprensión de la lectura como objeto de estudio resulta fundamental para analizar los retos y posibilidades que enfrenta la escuela, especialmente en comunidades rurales, donde se entrecruzan factores pedagógicos, sociales y culturales que influyen de manera decisiva en el desarrollo de esta competencia.

En consecuencia, para autores como Cassany (2006) y Solé (2012) la comprensión de la lectura constituye una de las competencias fundamentales en el desarrollo académico y social de los estudiantes pues, posibilita el acceso al conocimiento, la construcción de pensamiento crítico y la participación activa en la sociedad contemporánea. No obstante, en América Latina persisten rezagos significativos en el dominio de esta habilidad, lo que repercute en los índices de calidad educativa y en las oportunidades de equidad social.

De tal manera que, los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, 2018) ponen en evidencia que los países latinoamericanos, incluido Colombia, se sitúan por debajo del promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en las pruebas de lectura. En particular, Colombia alcanzó un puntaje de 412 en comprensión de la lectura, cifra inferior al promedio de la OCDE (2019), ubicado en 487 puntos. Los mismos, muestran que un alto porcentaje de estudiantes

colombianos presenta dificultades para identificar ideas principales, establecer inferencias y evaluar críticamente la información contenida en los textos.

Por otro lado, en el ámbito nacional, las pruebas Saber del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) también han mostrado deficiencias en las competencias comunicativas de los estudiantes de básica primaria y secundaria. De acuerdo con el ICFES (2022), gran parte de los estudiantes evaluados se mantienen en niveles de desempeño insuficientes o mínimos en comprensión de lectura, lo cual limita su progreso en otras áreas del conocimiento que requieren habilidades interpretativas y argumentativas.

Este panorama se torna aún más complejo en los contextos rurales, donde los estudiantes enfrentan desafíos adicionales derivados de la brecha cultural, pedagógica y socioeconómica que los separa de los entornos urbanos e investigaciones como las de Perfetti, et al.(2017) quienes subrayan que la comprensión de la lectura no puede entenderse al margen de los factores contextuales que inciden en el aprendizaje, tales como el acceso a recursos educativos, la formación docente y las prácticas culturales propias de cada comunidad. Es por ello que, en Colombia, estudios como el de Rincón y Elmore (2012) destacan que las zonas rurales presentan un acceso limitado a materiales de lectura, infraestructuras inadecuadas y metodologías centradas en la transmisión, lo que repercute negativamente en la motivación lectora y en el desarrollo de competencias interpretativas.

A lo anterior, se suma la desconexión frecuente entre los contenidos escolares y las realidades socioculturales de los estudiantes. Por su parte, Freire (1970) advertía que leer la palabra sin leer el mundo resulta insuficiente pues, la educación descontextualizada refuerza relaciones de poder que marginan los saberes populares, dejan como consecuencia, según Bertely (2009) la enseñanza de la lectura centrada exclusivamente en materiales estandarizados y ajenos a la vida cotidiana de los estudiantes, lo cual contribuye con la pérdida de pertinencia educativa y al debilitamiento de la identidad cultural.

Este déficit de pertinencia se expresa en que la comprensión de la lectura ha sido tradicionalmente abordada desde enfoques homogéneos que desconocen la

riqueza de los saberes locales, los relatos orales, las prácticas agrícolas, las tradiciones y las cosmovisiones de las comunidades. Tal como señala Rockwell (2005), la escuela en contextos latinoamericanos enfrenta el reto de integrar el conocimiento escolar con los saberes de la comunidad, de manera que los estudiantes encuentren sentido a lo que aprenden, puesto que el no hacerlo, se perpetúan desigualdades estructurales que ubican a los niños y niñas rurales en condiciones de desventaja frente a sus pares urbanos.

En este sentido, resulta pertinente reconocer que la lectura constituye un proceso complejo de construcción de significados, en el cual intervienen tanto las capacidades cognitivas del lector como los contextos sociales y culturales en los que se desenvuelve, en el que comprender lo leído implica interpretar, reflexionar y criticar los textos, establecer vínculos entre el contenido y los conocimientos previos, así como atribuirles sentido en función de la experiencia personal y colectiva.

Es por ello que, Cassany (2006) advierte que la lectura contemporánea exige del estudiante un papel activo, capaz de movilizar estrategias que le permitan acceder a múltiples niveles de interpretación; mientras que Solé (2012) subraya que comprender supone integrar la información textual con los propósitos del lector y la intención comunicativa del autor. Por lo tanto, desde una perspectiva psicogenética, Ferreiro (1999) señala que el proceso de lectura se inicia como una exploración activa del sistema de escritura, en la que el niño formula hipótesis y reelabora continuamente sus concepciones, pone en evidencia que la comprensión se construye en la interacción constante entre pensamiento, lenguaje y cultura.

A su vez, Lerner (2001) insiste en que participar en la cultura escrita significa apropiarse de una herencia cultural que va más allá de aprender a descifrar palabras, también implica leer para conocer otros modos de vida, fortalecer la capacidad crítica y ampliar la visión de mundo de los sujetos. De ahí que, para contextos como los rurales, el desafío es apropiarse de esa lectura de significado, puesto que, esta tarea demanda reconocer el valor de los saberes locales, entendidos como los conocimientos, costumbres, valores, relatos orales y cosmovisiones transmitidos de generación en generación, que constituyen el patrimonio cultural de las comunidades planteados por Fals Borda (2006).

Por otro lado, es imperioso mencionar que, la escuela que ignora estas formas de conocimiento reproduce desigualdades, mientras que aquella que las incorpora puede ofrecer a los estudiantes un aprendizaje situado, conectado con su vida cotidiana y con su identidad cultural, como lo señala Rockwell (2005), la integración entre el conocimiento escolar y el comunitario es condición indispensable para que los estudiantes encuentren sentido a lo que aprenden y puedan construir puentes entre la experiencia vivida y los textos académicos.

En esta perspectiva, Freire (1970) afirma que leer la palabra requiere antes leer el mundo pues, la práctica de la lectura se convierte en un acto de conciencia crítica cuando permite a los sujetos reconocer su realidad, cuestionarla y transformarla. Incorporar relatos, leyendas, décimas, cantos y testimonios de los mayores que también fortalecen el sentido de pertenencia y la autoestima cultural, al tiempo que proyecta una educación más inclusiva, democrática y socialmente relevante.

En este sentido, este estudio adopta un paradigma interpretativo con un método fenomenológico-hermenéutico, al considerar que comprender la lectura es analizar los significados que docentes y estudiantes construyen en torno a ella; dicho paradigma interpretativo permite situar según lo planteado por Denzin y Lincoln (2018) al fenómeno dentro de los contextos socioculturales específicos de los sujetos de estudio, que reconoce la comprensión de la lectura se encuentra mediada por experiencias previas, saberes locales y prácticas pedagógicas particulares.

La elección del método fenomenológico-hermenéutico se justifica en tanto ofrece herramientas para acceder a la experiencia vivida de los actores educativos, profundizar en la interpretación de sus relatos y analizar cómo los significados atribuidos a la lectura se articulan con la oralidad, la memoria comunitaria y la identidad cultural. Este método, según Gadamer (1997), posibilita captar la riqueza de la construcción de sentido que realizan los estudiantes al interactuar con los textos, así como la manera en que los docentes orientan los procesos de comprensión, al integrar estrategias que fortalecen la valoración de los saberes locales y la experiencia cotidiana de la comunidad.

Así, el estudio permite comprender cómo la lectura se convierte en un acto significativo dentro de la vida escolar y social, al mostrar la interacción dinámica entre pensamiento, lenguaje y contexto cultural. Por otro lado, desde la perspectiva académica y social, esta investigación responde a la necesidad de reducir la brecha educativa entre contextos rurales y urbanos, al reconocer que los estudiantes de zonas como Pinillos, en el Departamento de Bolívar, enfrentan desafíos estructurales y pedagógicos que afectan su desarrollo lector y su participación en la cultura escrita.

En este sentido, la investigación aporta un constructo epistemológico capaz de orientar a los docentes en el diseño e implementación de estrategias pedagógicas más inclusivas, contextualizadas y significativas, que integren los saberes locales, las tradiciones orales y los relatos comunitarios como elementos centrales de la enseñanza de la lectura. Asimismo, se destaca la pertinencia social y cultural de rescatar la identidad local según Rockwell (2005 y Lerner (2001) pues, el reconocimiento y la valorización de los conocimientos, valores y prácticas de la comunidad fortalecen la autoestima, el sentido de pertenencia y la motivación de la lectura en los estudiantes, generando un aprendizaje situado que conecta la escuela con la vida cotidiana y los horizontes culturales del entorno.

En consecuencia, la presente investigación aporta insumos teóricos y prácticos que promueven una educación más equitativa, crítica y contextualizada, en la cual la lectura se concibe como un acto de sentido, reflexión y transformación social. Este trabajo se estructura en seis capítulos, conforme al Manual de Trabajos de Grado, Especialización, Maestría y Tesis Doctorales de la UPEL (2024). El Capítulo I plantea el problema surgido del contexto de la Institución Educativa Manuel Francisco Obregón, ubicada en el municipio de Pinillos, departamento de Bolívar, Colombia, donde se muestra las dificultades en la comprensión de la lectura y el análisis efectivo de textos escritos por parte de los estudiantes de básica primaria, fenómeno en torno al cual se contextualiza el uso de la oralidad como herramienta pedagógica para favorecer la comprensión de la lectura.

El Capítulo II presenta los antecedentes relacionados con la comprensión de la lectura en el ámbito escolar, así como los abordajes y propuestas desarrollados

para afrontar esta problemática. En este capítulo se desarrollan también las bases teóricas del estudio, centradas en los fundamentos lingüísticos de la lectura y su comprensión (Ferreiro, 2001; Cassany et al., 2001) y en los enfoques socioculturales sobre la enseñanza de la lectura y los saberes locales (Domínguez et al., 2020). Se incorporan, además, las bases conceptuales, legales y los principios éticos que orientan la investigación.

El Capítulo III expone el marco metodológico, sustentado en el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método fenomenológico-hermenéutico, mediante el cual se busca comprender la experiencia vivida de estudiantes y docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de la lectura, a partir de los significados emergentes de su contexto cultural y local.

El Capítulo IV presenta las categorías emergentes derivadas del análisis de las entrevistas realizadas a seis docentes del área de enseñanza de la lengua, quienes, como informantes clave, aportaron su posicionamiento y experiencia para comprender el fenómeno en estudio. El análisis se llevó a cabo siguiendo los procedimientos de codificación abierta, axial y selectiva propuestos por Strauss y Corbin (2002), mediante un proceso sistemático de comparación constante entre la recolección de información, el análisis y la construcción teórica. De este modo, se identificaron categorías que reflejan las percepciones docentes sobre la enseñanza de la lengua, las condiciones contextuales que la condicionan, las estrategias pedagógicas empleadas y los resultados percibidos en los estudiantes, que permita así avanzar hacia una comprensión integral del fenómeno

El Capítulo V presenta los constructos epistémicos derivados del análisis y propone un constructo epistemológico de saberes locales en la enseñanza de la comprensión de la lectura, articulado en torno a tres dimensiones interrelacionadas. La primera dimensión establece el fundamento y la articulación epistémica, al reconocer los saberes locales como conocimientos legítimos y como textos culturales que pueden integrarse de manera transversal al currículo. La segunda dimensión aborda las estrategias metodológicas, destacando el uso del andamiaje hermenéutico dialógico y la praxis del reconocimiento para vincular el mundo familiar del estudiante con los textos, así como para promover la investigación local

y la construcción compartida de significado. La tercera dimensión se centra en el valor axiológico y el desarrollo de la identidad en la lectura, resaltando el valor cultural de los saberes locales y una comprensión crítica y emancipadora, inspirada en Freire y Borda, que permite interpretar la realidad local y promover acciones de transformación social.

Finalmente, el Capítulo VI presenta las conclusiones del estudio, destacando que la integración de los saberes locales en la enseñanza de la comprensión de la lectura fortalece la construcción de sentido, la identidad cultural y la comprensión crítica de los estudiantes. Se concluye también que las estrategias pedagógicas basadas en el diálogo y el reconocimiento de experiencias previas permiten vincular el texto con el contexto comunitario. Para cerrar, se formulan recomendaciones generales dirigidas a docentes y directivos, orientadas a consolidar la articulación curricular de los saberes locales y promover prácticas de lecturas pertinentes.

CAPÍTULO I

APROXIMACIÓN A LA REALIDAD

A lo largo de la historia, los textos han sido receptáculos de memoria, que contiene los seres humanos piensan, sienten, acuerdan y crean. Son expresiones del pacto social, las representaciones del mundo y los actos de creación que, de manera individual y colectiva, han transformado el mundo y las formas de vida. Por ello, recuperar la memoria perdida de los pueblos y las comunidades que no han tenido la oportunidad de consignar su versión de los hechos, es esencial para construir una cultura más inclusiva y representativa de todos los sectores sociales. Esto incluye a aquellos que no han tenido la posibilidad de dejar su huella escrita, como las comunidades rurales y marginadas, cuyas voces deben ser escuchadas y valoradas.

La lectura brinda al estudiante la oportunidad de crecer, de adentrarse en un mundo fascinante donde todo es posible. En este mundo, los textos ofrecen la libertad de ser y decir, de escuchar, conocer y soñar. Leer es comprender la capacidad de transformar el mundo a través de la imaginación. A través de la lectura, el estudiante puede trascender las fronteras de la realidad y explorar nuevas dimensiones de conocimiento y creatividad. Muñoz (2005) sostiene que:

> El docente es investigador por excelencia, es un continuo interprete de significados, es creativo y se enfoca en lo que está a su alrededor para poder brindar la enseñanza de la manera más natural posible y que los estudiantes logren comprender el tema, difiere de los científicos de las ciencias exactas, por cuanto ellos se deben a un laboratorio prefabricado, artificial, hecho a su manera para poder controlar los experimentos. (p.28)

Desde esta perspectiva, el principal desafío del maestro es acompañar a sus estudiantes en un proceso de exploración lectora. La lectura debe convertirse en una experiencia significativa, en la que las voces, vivencias y visiones de mundo de cada alumno se entrelacen con el texto. La escuela, entonces, tiene el poder de romper con una visión tradicional de la lectura, que permita incorporar saberes populares y voces excluidas del ámbito escolar. Al ofrecer un texto, el docente brinda también una serie de herramientas que despiertan el gusto por la lectura, y

motivar a los estudiantes a apropiarse de ella. Así, integrar sus propias historias y contextos permite que la lectura se convierta en una vía para imaginar, crear y transformar.

La comprensión de la lectura es una habilidad fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que les permite acceder al conocimiento, desenvolverse en la sociedad y construir su propia identidad. La lectura y su comprensión constituyen indiscutiblemente, un instrumento fundamental para la construcción del conocimiento y la trasmisión cultural, por tanto, se considera clave en el conocimiento propio de la sociedad de la información. La lectura ha sido definida como un proceso dinámico de carácter individual y social. Autores como Cassany (2012) plantean que leer es esencialmente comprender lo que se lee. Para cumplir tal propósito es necesario, su comprensión a partir de una perspectiva interpretativa y critica.

Las repercusiones del dominio de la lectura conducen a reflexionar sobre la importancia de esta habilidad en la formación de los niños y jóvenes. Sobre esto, Bronckart (2007) plantea que las limitaciones en el desempeño de las habilidades lingüísticas inciden, desde sus inicios, en el proceso escolar y su desempeño. De ahí que Cassany et al. (2008) propongan a esta como un eje curricular, al constituirse en uno de los aprendizajes estratégicos proporcionados por la escolarización. En este sentido, la enseñanza de estrategias de comprensión de la lectura es primordial ya que en esta se sustentan las actitudes de los niños sobre la lengua escrita. Aunado a ello, cabe resaltar que, gracias a esta habilidad de la lectura, las personas pueden construir una visión del mundo, la cual es compartida socialmente a través de la comunicación, para consolidar con ello la vinculación social y formativa de las personas.

La lectura juega un papel fundamental en el desarrollo de las personas, por lo que en la educación primaria se hace un énfasis especial en la adquisición de competencias lectoras, al considerar los elementos socioculturales que rodean a los estudiantes. En este sentido, Berko y Bernstein (2001) afirman que este proceso favorece el “aprendizaje significativo y el desarrollo de estructuras cognitivas

complejas, como: la jerarquización, la analogía, el análisis, la síntesis, la comparación y el procesamiento de la información, entre otros" (p. 86).

Tradicionalmente, la enseñanza se concibe desde enfoques y procedimientos, con los cuales se proponía la generación de aprendizaje. Por tanto, la práctica educativa consistía en una intervención externa al estudiante y al proceso de aprender. Esta enseñanza ha cambiado, los nuevos enfoques concentran sus lineamientos en la consolidación de las habilidades comunicativas; sin embargo, aún persiste la enseñanza descontextualizada de la lectura, lo que representa un reto siempre pendiente en los sistemas educativos que conciben a la lectura como una práctica sociocultural que participa en la dotación de sentido a lo leído.

Ferreiro (2001) observa que, si bien la lectura es un desarrollo lingüístico, igualmente contiene una dimensión social con atención a que el dominio del código escrito ocurre en un contexto que proporciona los conocimientos previos y los marcos cognoscitivos, sociales y culturales partícipes de la interacción en la lectura. El proceso lector resulta, entonces, la dinámica entre un lector, poseedor de cultura e intereses propios y el texto, resultando una situación comunicativa en la que se expresan las expresiones culturales de un grupo determinado. Estos elementos se encuentran insertos en un contexto comunicativo en el cual participa la ideología y las representaciones de su cultura.

Para la UNESCO (2016) el desafío de la enseñanza de la lectura requiere de un enfoque sociocultural ya que sitúa el aprendizaje en el entorno, determinante del contexto sociocultural de los alumnos, por lo que los educadores deben "formarse en alfabetizaciones múltiples, en culturas y espacios letrados, y trabajar la lectura crítica reconstruyendo las estructuras e intenciones de los textos" (p. 13).**).** Sustentada en esta visión, la enseñanza de la lectura estaría caracterizada por el empleo de la lengua con propósito comunicativo, y hacer hincapié en los procesos de comprensión textual y de interacción social.

Valdés (2008) sostiene que "en las escuelas primarias de América Latina y el Caribe, es esencial que la enseñanza del lenguaje, y en particular la comprensión de la lectura, logre que los niños desarrollen la capacidad de analizar de manera crítica lo que leen, cualquier forma textual" (p. 23). Esto implica que para los

docentes de todas las áreas, y en especial para los de lengua castellana, resulta un desafío crucial conectar la lectura con los intereses y vivencias de los niños, utilizando sus experiencias previas como un marco de referencia sociocultural que les permita dar sentido a lo que leen.

Es importante señalar que en Colombia la lectura forma parte de las competencias que deben enseñarse en el área de lengua, según lo establecido en los estándares básicos de formación emitidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006). En estos estándares se afirma que:

> La pedagogía de la literatura responde a la necesidad de fortalecer una tradición lectora en los estudiantes, mediante la implementación de procesos sistemáticos que fomenten el desarrollo del gusto por la lectura. Esto implica el placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros géneros literarios que enriquezcan la experiencia vital de los estudiantes y, al mismo tiempo, les permitan ampliar su dimensión humana, su visión del mundo y su concepción social a través de la expresión personal, potenciando la estética del lenguaje (p. 25).

El maestro de literatura es, ante todo, un narrador, una voz que también inspira. Su labor es abrir puertas que parecen inalcanzables, trazar caminos entre el alma de los libros y el alma de los lectores. Y en este proceso, no debemos olvidar que somos seres humanos que enseña a otros a transmitir lo más valioso: el amor por el conocimiento, el respeto por las historias y la pasión por las palabras.

En la actualidad, uno de los mayores desafíos en el ámbito educativo es cerrar la brecha de la baja comprensión de la lectura que presentan los estudiantes, ya que esto repercute directamente en su rendimiento académico. En particular, los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Manuel Francisco Obregón de Pinillos Sur del departamento de Bolívar Colombia. Enfrentan serias dificultades para entender los textos que leen, lo que se traduce en una falta de interés y disfrute por la lectura. Este fenómeno también limita su desarrollo crítico, creativo y reflexivo, habilidades fundamentales para su formación integral.

La Institución educativa Manuel Francisco Obregón ubicado en el municipio Pinillos ha sido posible apreciar las percepciones docentes sobre la experiencia de enseñanza de la lectura. Sobre esto, en conversaciones informales se pudo conocer el testimonio de un docente que laboro en un contexto plenamente rural, en la escuela de Vida Tranquila. El testimonio antes referido alude a la compleja

situación que enmarca el ejercicio docente en contextos rurales, donde la condición de ser docente del mismo hace posible apreciar de qué forma la biblioteca de la institución es un depósito de libros abandonados y se aísla la actividad lectora. A ello se suma una práctica docente caracterizada por el apego a las normativas y programas curriculares oficiales las cuales proponen un saber generalizado y poco pertinente con su entorno ya que no siempre proporciona un aprendizaje significativo.

La condición de docente del autor de la presente investigación hizo posible poder observar que, las apreciaciones anteriores constituyen una muestra del resultado de lo implementado en la institución, donde los procesos diseñados se inscriben en una visión estandarizada y descontextualizada, lo que obstaculiza una comprensión profunda acerca de lo implementado. De ahí que, se ha podido apreciar que la mayoría de los PEI no responden a las necesidades propias de los educando ya que en su construcción siempre se valora lo de afuera y poco se mira lo adentro En este sentido, los Proyectos Educativos debe ser revisados y construidos a partir de las realidades del entorno, que la comunidad educativa participe activamente, donde padres de familias, docentes, estudiantes y comunidad en general jalen para un mismo lado, donde los modelos y enfoque pedagógicos vayan alineados al contexto del territorio.

Este escenario devela una realidad en la que los estudiantes de Colombia, presentan dificultades para comprender y analizar textos escritos de manera efectiva. La sociedad de hoy, donde abunda la información, requiere que las personas hagan lecturas críticas sobre lo que leen desde distintos formatos y canales de comunicación. Comprender lenguajes cada vez más complejos, se hace un factor competitivo, por lo cual una baja capacidad lectora limita las oportunidades reales de los estudiantes y por ende el mejoramiento de la competitividad del país.

Según Vigotsky (1977) las escuelas (y otras instituciones educativas informales) representaban los mejores “laboratorios culturales” para estudiar el pensamiento y modificarlo mediante la acción cooperativa entre adultos e infantes. Para el estudio y la transformación del pensamiento, a través de la acción cooperativa entre adultos y niños. Sin embargo, en contextos rurales como el de

Pinillos, el desafío se amplifica por la falta de conexión entre los saberes académicos y los saberes populares de las comunidades. Estos saberes, transmitidos de generación en generación, están profundamente vinculados con las realidades, costumbres y cosmovisión de las comunidades, y contienen conocimientos valiosos que, si se integran adecuadamente en el proceso educativo, pueden mejorar significativamente la comprensión de la lectura de los estudiantes.

La incorporación de estos saberes locales en el aula representa una oportunidad única para que los estudiantes de primaria, se conecten de manera más significativa con los textos que leen. Cuando los contenidos de lectura se relacionan con las realidades que los niños viven cotidianamente, su comprensión se ve enriquecida, ya que pueden contextualizar los textos a partir de su propia experiencia y visión del mundo. De esta forma, los saberes populares también permiten que los estudiantes reconozcan el valor de su propia cultura y cosmovisión, fortaleciendo su identidad y autoestima.

Este método se vuelve esencial cuando se aborda la enseñanza de la comprensión de la lectura desde una perspectiva basada en los saberes locales. Incorporar las visiones del mundo de los estudiantes, a través de relatos, leyendas, ritos décimos y otros elementos culturales propios del territorio, que también fomenta el respeto y la valorización de la identidad local. Leer y escribir, entonces, debe ser más que una habilidad técnica; debe ser un ejercicio del espíritu, donde los estudiantes no sólo descifrar signos, sino que también comprendan y produzcan textos que reflejan su experiencia humana y cultural.

En coherencia a lo anterior, es preciso señalar que, a partir de los saberes locales, puede desarrollarse la comprensión textual en los estudiantes, a través de procesos sistemáticos que favorezcan el gusto por la lectura. Este escenario promueve el disfrute de textos como poemas, décimas, leyendas, cuentos y otros géneros literarios, que no solo enriquecen la experiencia cotidiana de los estudiantes, sino que también les permiten ampliar su comprensión del mundo, su desarrollo personal y su visión social, todo ello a través de la expresión propia de la magia de la lectura.

En este sentido, la escuela tiene la responsabilidad de fomentar un entorno donde se integren las herramientas expresivas que los estudiantes ya poseen desde sus comunidades. Desde los primeros días de vida, los niños comienzan a descifrar signos que les permiten interpretar su entorno y comunicar sus experiencias. Es crucial que tanto la familia como la escuela ayuden a los niños a acceder a las formas más diversas de expresión, para plasmar sus propias creaciones, ya sea a través de palabras, relatos, poemas, canciones o incluso imágenes y otros símbolos culturales.

De esta forma, la enseñanza de la comprensión de la lectura debe incluir un espacio que reconozca la diversidad de formas expresivas locales como una rica fuente de conocimiento, que también permite la creación de textos que sean verdaderos reflejos de la realidad de los estudiantes. Este espacio contribuye a una comprensión más profunda, comunicativa y significativa de los textos, que se conecten directamente con sus experiencias y su cultura.

Dada la relevancia de la lectura como práctica sociocultural y factor indispensable en la formación para el desarrollo de los individuos, el propósito general de la presente investigación atiende a la generación de un constructo epistemológico dirigido a la enseñanza de la comprensión de la lectura basada en los saberes locales en estudiantes de básica primaria. Esto en el contexto de la Institución Educativa Manuel Francisco Obregón, municipio de Pinillos, Departamento de Bolívar Colombia. De manera que esta investigación se propone tender un puente entre los saberes locales de la comunidad y las prácticas pedagógicas de enseñanza de la comprensión de la lectura en básica primaria. Al comprender cómo los estudiantes experimentan la lectura a través del lente de su cultura y al identificar los saberes locales relevantes, se busca generar un constructo que empodere a los docentes con estrategias de enseñanza más efectivas, significativas y contextualizadas, promoviendo así un aprendizaje más profundo y duradero en los estudiantes.

Ahora bien, para comprender la naturaleza de esta realidad, es imperativo precisar que el contexto rural de Pinillos no puede ser concebido como un mero espacio geográfico con carencias de infraestructura o limitaciones instrumentales

en el rendimiento escolar. Desde una perspectiva ontológica, este territorio se configura como un entramado vivo de significaciones intersubjetivas, donde la oralidad constituye el eje articulador de la memoria colectiva y de la transmisión identitaria. En las dinámicas cotidianas de la comunidad, los saberes locales (representados en los relatos, las faenas del campo y del río, y las visiones de mundo compartidas por los mayores) poseen un valor epistémico fundamental para las familias pues, configuran el horizonte ético y social desde el cual sus miembros significan su existencia y su entorno.

No obstante, la escuela tradicional ha operado históricamente bajo una estructura homogeneizante que tiende a invisibilizar estas riquezas autóctonas, instaurando una evidente ruptura y desconexión real entre el conocimiento legitimado por el currículo oficial y el saber sociocultural situado que el estudiante posee. Al omitir esta herencia comunitaria, la institución educativa reduce la lectura a una destreza técnica desprovista de sentido para el educando. Por lo tanto, problematizar esta realidad a nivel doctoral implica develar dicha fractura, asumiendo que el aula rural es un escenario múltiple y dinámico que urge ser reconfigurado a partir de un diálogo simétrico entre la cultura local y las prácticas de mediación escolar.

En consecuencia, la incorporación de los saberes locales en la enseñanza de la comprensión de la lectura se alinea de manera significativa con los enfoques pedagógicos que buscan contextualizar y personalizar el aprendizaje, al reconocer la importancia de la diversidad cultural y lingüística. En este contexto, el enfoque sociocultural de la enseñanza emerge como un marco teórico relevante dado que se asume el compromiso de, con esta investigación, promover una revolución emergente donde el proceso de enseñanza aprendizaje sea la fortaleza de las comunidades y desde las experiencias y vivencias contadas con las voces de los mayores se empiece a dar significado a la comprensión de la lectura desde las aulas de clases, en el municipio de Pinillos ubicado al sur del departamento de Bolívar. Gran despensa de tierras fértiles para la actividad agrícola, ganadera y pesquera. Territorio de riqueza cultural y multicultural con arraigo conservado por esas buenas costumbres que practican sus habitantes.

Bajo esta mirada, las nudosidades o tensiones que emergen en torno a la comprensión de la lectura en el aula no pueden ser reducidas a una variable aislada, una deficiencia puramente instrumental o una falla cognitiva intrínseca del educando. Por el contrario, desde la postura ontológica que asume esta tesis doctoral, la realidad educativa se devela como un constructo social, complejo, múltiple y dinámico, co-construido intersubjetivamente por los actores de la comunidad en su cotidianidad histórica e institucional. Es precisamente en esta encrucijada, donde el distanciamiento entre el ser comunitario y el hacer escolar despoja de sentido la praxis lectora, donde se justifica la necesidad de develar los significados subyacentes y configurar un nuevo horizonte interpretativo. En atención a la naturaleza de esta problemática, emergen las siguientes interrogantes orientadoras:

Interrogantes de la investigación

- ¿Cómo son las acciones pedagógicas de los docentes en el marco de la enseñanza de la comprensión de la lectura?
- ¿Cuál es la concepción sobre los saberes locales de los docentes del nivel Básica primaria en la Institución educativa Manuel Francisco Obregón de Pinillos sur del Departamento de Bolívar?
- ¿Cómo es la valoración que los docentes poseen sobre los saberes locales como textos a considerar en la enseñanza de la comprensión de la lectura?
- ¿Qué significan los principios del enfoque sociocultural en el discurso escolar docente sobre la enseñanza de la comprensión de la lectura?
- ¿Cuáles son las dimensiones de un constructo epistemológico basado en los saberes locales dirigido a la enseñanza de la comprensión de la lectura en estudiantes del nivel básica primaria Institución educativa Manuel Francisco Obregón de Pinillos sur del departamento de Bolívar?

Propósitos de la Investigación

General

Generar un constructo epistemológico basado en los saberes locales dirigido a la enseñanza de la comprensión de la lectura en estudiantes del nivel básica primaria Institución educativa Manuel Francisco Obregón de Pinillos sur del departamento de Bolívar.

Específicos

- Resignificar las acciones pedagógicas de los docentes en el marco de la enseñanza de la comprensión de la lectura.
- Develar la concepción sobre los saberes locales de los docentes del nivel básica primaria Institución educativa Manuel Francisco Obregón de Pinillos sur del departamento de Bolívar.
- Interpretar la valoración que los docentes poseen sobre los saberes locales como textos a considerar en la enseñanza de la comprensión de la lectura.
- Caracterizar los principios del enfoque sociocultural en el discurso escolar docente sobre la enseñanza de la comprensión de la lectura.
- Configurar los planos teóricos de un constructo epistemológico dirigido a la enseñanza de la comprensión de la lectura basado en los saberes locales en estudiantes del nivel básica primaria Institución educativa Manuel Francisco Obregón de Pinillos sur del Departamento de Bolívar.

Relevancia de la investigación

La presente investigación busca abordar los desafíos que enfrenta la educación rural en el municipio de Pinillos, al sur del departamento de Bolívar, centrándose en la comprensión de textos y el uso de la oralidad como herramienta

pedagógica. La desmotivación tanto de docentes como de estudiantes, evidenciada en la reflexión de un experimentado educador, subraya la necesidad de un cambio profundo en los enfoques educativos. En un contexto donde la educación se ha visto afectada por factores sociales, económicos y culturales, es crucial desarrollar estrategias que permitan una vinculación efectiva entre la comunidad educativa y los saberes locales.

Siguiendo las premisas de Márquez (2008), esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo que promueve, desde el abordaje fenomenológico, la comprensión de las acciones, concepciones y significados atribuidos a la lectura como práctica cognitiva y cultural. Este enfoque permite una inmersión en el objeto de estudio, facilitando una comprensión holística de las realidades educativas. La investigación no solo pretende delimitar un problema, sino que busca sumergirse en la complejidad del mismo, al considerar las voces y experiencias de los actores involucrados.

Por lo tanto, se busca generar una teoría, donde se vea la educación como un proceso significativo y contextualizado. Morales (2014) argumenta que la investigación cualitativa permite la construcción de teorías emergentes basadas en la interacción del investigador con el objeto de estudio, superando la dicotomía entre teoría y práctica. De este modo, la construcción teórica en la investigación cualitativa se convierte en un proceso reflexivo y crítico que contribuye al desarrollo del conocimiento en diversas disciplinas. Por ello, se propone transformar los entornos educativos en espacios inclusivos que fomenten el aprendizaje significativo, con la integración de la oralidad y los saberes populares en la práctica docente. La revalorización de las voces de abuelos, campesinos y otros miembros de la comunidad se considera esencial para enriquecer el currículo y conectar a los estudiantes con su identidad cultural.

Además, el fortalecimiento del vínculo entre padres de familia y escuelas es una prioridad en esta propuesta. Es imperativo crear un aula activa que trascienda los límites físicos de la escuela, promoviendo la participación comunitaria y el aprendizaje colaborativo. Este enfoque no solo beneficiará a los estudiantes en su

proceso de aprendizaje, sino que también empoderar a la comunidad educativa para convertirse en agentes de cambio.

La investigación busca contribuir a la construcción de una teoría emergente que brinde soluciones a las debilidades de comprensión de la lectura que tienen los docentes y estudiantes a partir de su propia cosmovisión. Al articular experiencias y saberes locales en el aula, se busca cultivar un aprendizaje significativo asegurando que el proceso enseñanza aprendizaje tome como insumo la riqueza cultural y social que emerge a lo largo y ancho del territorio pinillero.

La creación de un ambiente educativo inclusivo y participativo es fundamental para cultivar la motivación y el compromiso de todos los actores involucrados. Esto no solo consolida la comprensión de la lectura de los estudiantes, sino que también promueve la incorporación de la comunidad educativa, generando sentido de pertenencia y responsabilidad compartida en la construcción de un futuro más prometedor. La propuesta se fundamenta en la premisa de que solo a través de la colaboración y el reconocimiento de las voces de la comunidad se podrá lograr un cambio verdadero y duradero en la educación de toda esta gran región.

Desde esta perspectiva, la delimitación epistémica de la presente investigación adquiere su verdadera intencionalidad doctoral al configurarse como una propuesta crítico-reflexiva de emancipación cultural. La originalidad y pertinencia de esta tesis radican en su capacidad para deconstruir las lógicas homogeneizadoras de la enseñanza tradicional de la lengua, otorgando un estatuto epistemológico formal a la oralidad y a los saberes ancestrales que laten en el entorno rural. De este modo, la aproximación a los textos escritos de los estudiantes de básica primaria deja de ser un acto puramente técnico o de decodificación pasiva, para transformarse en un escenario de diálogo intercultural donde el niño se reconoce a sí mismo a través del espejo de su propia herencia histórica.

En consecuencia, el valor social y crítico de este constructo radica en su potencia para formar sujetos históricos capaces de reflexionar de manera autónoma, valorar críticamente su cosmovisión y tomar postura frente al mundo que leen. Al conectar el acto lector con la memoria viva de sus mayores, pescadores y campesinos de la subregión, se promueve una pedagogía de la alteridad que

empodera al educando como un lector crítico de su realidad. Así, la tesis asume un compromiso político y ético con la justicia social y curricular, devolviéndole a la comunidad de La Mojana la potestad de enunciar y construir sus propios horizontes interpretativos a partir de lo que genuinamente le es propio.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Antecedentes de la investigación

En este apartado, se presentan los estudios previos relevantes a nivel internacional, nacional y regional local que han servido de referencia clave para el desarrollo de este trabajo de investigación. Estos estudios son particularmente importantes en relación con el fenómeno de estudio, el método empleado y el proceso de análisis utilizado en esta investigación. La revisión y análisis de dichas investigaciones permitió establecer un marco de referencia para la contextualización pertinente, para la valoración del enfoque adoptado, y para la identificación de tendencias y aportes en el área. A continuación, se detallan los aspectos más relevantes y con mayor compatibilidad de estos estudios.

Estudios internacionales

Hidalgo (2024) realizó una tesis doctoral titulada *La vida cotidiana en Maracay a través de elementos socioculturales y económicos: Una mirada en el tiempo*, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela. La investigación se centró en analizar las relaciones de los habitantes de Maracay con su entorno, principalmente con el ambiente natural, entendido como un factor transformador de vidas a partir de las experiencias del pasado, el presente y las proyecciones hacia el futuro. El objetivo general de este estudio fue generar una visión histórica de la vida cotidiana en Maracay, tomando como base elementos socioculturales y económicos. En cuanto a la metodología, la investigación se desarrolló bajo el paradigma post-positivista interpretativo, empleando un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico y hermenéutico. Se apoyó también en la historia regional y local como soporte teórico-metodológico.

Las técnicas de recolección de datos incluyeron la observación directa y entrevistas a profundidad. El análisis de la información se basó en un proceso

riguroso de categorización, estructuración y triangulación de los datos, lo cual permitió su adecuada interpretación. Entre los principales resultados, se destaca la identificación del concepto de legado conservado del modo de vida, que engloba las prácticas, costumbres y saberes tradicionales que perduran en la vida cotidiana de la comunidad maracayera, a pesar de las transformaciones provocadas por factores sociales, políticos y económicos. Esto evidencia una fuerte presencia de la identidad cultural local frente a influencias externas.

Este estudio es relevante para la investigación porque evidencia cómo los saberes y prácticas culturales locales pueden preservarse y valorarse dentro de contextos contemporáneos, lo que coincide con la intención del presente trabajo, orientado al rescate y utilización de conocimientos tradicionales como recurso educativo. Sus hallazgos permiten sustentar la integración de elementos culturales en la construcción de textos y materiales educativos, así como en la preservación de la memoria histórica, aportando un marco metodológico y conceptual que fortalece la comprensión del impacto de la cultura local en procesos educativos y de formación.

En este sentido, Gaviria (2023) desarrollo una tesis doctoral titulada *Referente sociocultural, dispositivo hermenéutico en la memoria histórica del municipio sucre del estado Yaracuy* en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Venezuela, centrándose en la vinculación de la cultura los pueblos porque de allí se origina, pero es a través de las instituciones educativas que se cultiva y se proyecta la etnicidad y la diversidad convirtiéndose en memoria histórica cultural de las comunidades. El objetivo general de este estudio se fundamenta en generar un constructo teórico como un referente sociocultural, dispositivo hermenéutico en la memoria histórica del Municipio Sucre del Estado Yaracuy, en función de recuperar la identidad de la comunidad y en la Escuela Primaria Bolivariana “El Cementerio”.

Se planteó una investigación cualitativa, sustentada en el método fenomenológico hermenéutico, incorporando a docentes y miembros de la comunidad desde la autorreflexión como aspecto esencial para comprender, conocer y articular teoría y praxis. Este estudio se respaldó en la línea de

investigación "Ciencias, Educación, Sociedad y Tecnología". El objeto y campo de investigación estuvo conformado por tres (03) sujetos de estudio, miembros de la institución y de la comunidad, a quienes se aplicaron entrevistas focalizadas como técnica principal para la recolección de información.

Los resultados de la investigación emergieron a partir de una exégesis hermenéutica profunda y cuidadosa de los testimonios, al considerar los contenidos discursivos con significado expresado por los informantes clave. Este proceso permitió identificar coincidencias en los discursos, a partir de las cuales se formaron categorías y subcategorías que definieron y delimitaron las características del fenómeno estudiado, dando lugar a la construcción del corpus teórico. La investigadora, a través de un proceso riguroso de observación, interacción directa en los escenarios institucionales, conversaciones con docentes y miembros de la comunidad, así como la escucha atenta de los relatos, fue capaz de pasar de una simple visualización a una observación real.

La transcripción fiel de las entrevistas, corroboradas con los propios participantes, garantizó la autenticidad del análisis. Se protegieron los relatos mediante grabaciones, fotografías y filmaciones que ayudaron a capturar las emociones, gestos y expresiones de los participantes. Durante el microanálisis, se priorizó escuchar cómo se decía, buscando interpretar los significados subyacentes sin que la subjetividad del investigador interfiriera en la interpretación. Esta interacción constante entre los datos y el análisis permitió ordenar conceptualmente la información, distinguir relaciones entre categorías y, finalmente, integrar las categorías principales en un sistema teórico mayor que da cuenta del fenómeno abordado.

La investigación permitió evidenciar que los procesos de comprensión de la lectura no pueden desvincularse de los contextos socioculturales en los que se desarrollan, especialmente en comunidades con una identidad cultural propia, como la Wayuu. Los resultados obtenidos, a través de un análisis hermenéutico riguroso y comprometido con la realidad de los participantes, demostraron que los saberes locales poseen un valor pedagógico significativo. Al integrar estos saberes a las prácticas educativas, se favoreció una comprensión de la lectura más profunda y

contextualizada, que permita a los estudiantes vincular lo leído con sus experiencias, lengua materna y formas de conocimiento ancestral.

Esta articulación entre la teoría y la praxis que también ofreció orientaciones prácticas para el diseño de estrategias de lectura culturalmente pertinentes. En suma, los hallazgos tributaron a resignificar la comprensión de la lectura como un proceso dialógico, donde el reconocimiento y valorización de los saberes locales potencia el aprendizaje significativo y la apropiación crítica del texto.

El estudio de Gaviria (2023) ofrece hallazgos importantes al evidenciar que la integración de saberes locales y culturales en los procesos educativos fortalece la comprensión de la lectura y la formación de estudiantes conscientes de su identidad cultural. Además, proporciona un modelo metodológico que permite articular teoría y práctica, ofreciendo herramientas conceptuales y prácticas para diseñar estrategias educativas que valoren la memoria histórica y la diversidad cultural en concordancia con el propósito último de esta investigación como es promover prácticas pedagógicas contextualizadas en la lectura entendida como una práctica culturalmente significativa.

Seguidamente, en el contexto internacional corresponde a la autoría de Pastén (2022) desarrolló una investigación titulada *Las creencias y conocimientos que tienen los futuros profesores para la enseñanza de la lectura*, en la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Este estudio surgió a partir de su experiencia como docente en Educación Básica y universitaria, donde observó que muchos futuros profesores no se sienten seguros ni preparados para enseñar a leer, a pesar de haber cursado formación en el área. Esta situación motivó el análisis del impacto del curso “Desarrollo del Lenguaje y sus Estrategias” sobre las creencias y conocimientos de los estudiantes de pedagogía en relación con el proceso lector.

El objetivo general fue comprender cómo influyen las creencias y conocimientos previos de los futuros docentes en la enseñanza de la lectura, así como analizar los cambios que se producen tras la formación recibida en el curso. La autora partió del reconocimiento de que las creencias de los profesores –entendidas como lo que piensan, saben u opinan sobre cómo enseñar– condicionan directamente sus prácticas pedagógicas y la toma de decisiones en el aula.

Desde el punto de vista metodológico, se trató de una investigación de enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de caso longitudinal, que permitió observar las transformaciones en los participantes antes y después del curso. La muestra estuvo conformada inicialmente por seis estudiantes del cuarto semestre del programa de Pedagogía en Educación General Básica con Mención, de una universidad privada con aporte estatal en Chile. Dos estudiantes se retiraron posteriormente por motivos personales. Los instrumentos utilizados incluyeron cuestionarios, entrevistas pre y pos curso, observación de clases grabadas en video y entrevistas de auto confrontación.

Entre los principales hallazgos, se identificó que, al inicio del curso, los futuros docentes mostraban una escasa fundamentación teórica respecto al proceso de enseñanza de la lectura, predominan las experiencias personales sobre los conocimientos académicos. Además, atribuyeron un rol relevante a la familia como promotora del hábito lector, y reconocieron a la escuela como el espacio formal para su enseñanza. Sin embargo, los resultados también evidenciaron que el curso de formación, si bien generó avances, no logró proporcionar todos los conocimientos necesarios para enfrentar los retos del aula. Ante ello, Pastén propone vincular la teoría con la práctica desde los primeros años de formación docente.

La investigación de Pastén (2022) aporta elementos clave para estudios enfocados en la enseñanza de la lectura, como el presente, pues permite comprender cómo los marcos conceptuales y las experiencias formativas inciden en las decisiones pedagógicas del profesorado en formación. Su estudio refuerza la necesidad de fortalecer la formación inicial desde una perspectiva crítica, reflexiva y práctica, que prepare verdaderamente a los docentes para enseñar a leer en contextos diversos. Asimismo, plantea interrogantes sobre cómo adaptar esa enseñanza a entornos donde los saberes locales y la oralidad son fundamentales, lo que abre un espacio para el diálogo entre la formación docente y las realidades socioculturales del territorio.

Este estudio se constituye en un antecedente que aporta hallazgos como la importancia de considerar las creencias y conocimientos previos de los docentes en la enseñanza, mostrando cómo estos influyen en su práctica pedagógica. Los

hallazgos permiten sustentar la necesidad de integrar formación teórica y práctica desde etapas tempranas, lo cual es coincidente con la intención general de la presente tesis doctoral como es aportar conocimiento que permita fortalecer las competencias pedagógicas efectivas. Además, ofrece elementos metodológicos y conceptuales útiles para analizar cómo los futuros docentes construyen y transforman sus conocimientos en contextos educativos reales.

Estudios nacionales

Sanguino (2023) presentó una tesis doctoral titulada *El aprendizaje de la lengua castellana en la educación básica primaria:* una aproximación desde la realidad del estudiante colombiano, presentada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Venezuela. El estudio se llevó a cabo en la Institución Educativa Club de Leones, ubicada en la ciudad de Cúcuta, Departamento Norte de Santander, Colombia. El objetivo general de esta investigación fue construir constructos epistémicos sobre el aprendizaje de la lengua castellana, a partir de los imaginarios sociales de los estudiantes de educación básica primaria.

La metodología, se enmarcó en el paradigma interpretativo y adoptó un enfoque cualitativo. El método de investigación fue la fenomenología, y los informantes clave fueron seleccionados bajo criterios de especial interés. Para la recolección de datos se utilizó una entrevista basada en un guión semiestructurado. El análisis de la información se llevó a cabo mediante codificación y categorización, lo cual permitió un tratamiento inductivo de los datos, siguiendo los momentos propios del método fenomenológico.

Los hallazgos de la investigación evidenciaron que el proceso de aprendizaje de la lengua castellana en los estudiantes de educación básica primaria está estrechamente vinculado a las representaciones culturales, sociales y simbólicas que los propios estudiantes construyen sobre su entorno. Estos imaginarios sociales, nutridos por su contexto familiar, comunitario y escolar, configuran la manera en que los niños interpretan, asimilan y resignifican el lenguaje. En este

sentido, se identificó que las prácticas pedagógicas convencionales, muchas veces descontextualizadas, resultan insuficientes para responder a la diversidad cultural presente en el aula.

Se destaca en la anterior investigación la adopción de una perspectiva lingüística y cultural, ya que permite reconocer la manera en que los estudiantes perciben, procesan y resignifican la información textual. Se concluye que es pertinente repensar las prácticas pedagógicas desde una mirada contextualizada e inclusiva, que valore la cosmovisión de los estudiantes y potencie la enseñanza de la lengua castellana desde lo propio y lo cercano. Esto respalda la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que integren la cultura y la realidad contextual de los alumnos, que permitan que la enseñanza de la lectura y la escritura se convierta en un aprendizaje significativo y conectado con la vida cotidiana y las tradiciones de los estudiantes.

Por su parte, Vergel (2023) ofrece una tesis doctoral titulada "Constructos *sobre la enseñanza de la lectura desde la perspectiva de los elementos socioculturales de los actores educativos en educación primaria*, presentada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Venezuela. El estudio se llevó a cabo en la Institución Educativa Camilo Torres, en Colombia. El propósito general de la investigación fue generar constructos sobre la enseñanza de la lectura desde la perspectiva de los elementos socioculturales de los actores educativos en educación primaria, con el fin de comprender las circunstancias que influyen en la forma en que se enseña la lectura en este nivel educativo.

Desde el punto de vista metodológico, se enmarcó en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo. El método utilizado fue la fenomenología, y los informantes clave estuvieron conformados por docentes del área de lengua castellana, un coordinador institucional, estudiantes y padres de familia. Para la recolección de información se utilizó una entrevista semiestructurada y observación, mientras que para el análisis se empleó el software Atlas.ti versión 8.54, lo cual permitió generar redes semánticas y codificaciones a partir de los testimonios.

El análisis de la información permitió identificar que los modos de enseñanza de la lectura en la educación básica primaria están profundamente influenciados por

los elementos socioculturales del entorno escolar y familiar. Además, se evidenció que una de las principales limitaciones para la comprensión de la lectura en niveles superiores como la secundaria es la ausencia de estrategias pedagógicas innovadoras por parte de los docentes.

El estudio de Vergel (2023) propone de qué forma los modos de enseñanza de la lectura no pueden desligarse del contexto sociocultural en el que los estudiantes están inmersos. En este sentido, emerge como una necesidad urgente el diseño de estrategias pedagógicas que reconozcan, valoren y partan de los saberes locales como fundamento para el desarrollo de la comprensión de la lectura. La oralidad, las leyendas, los cuentos tradicionales, los ritos comunitarios y las décimas forman parte del acervo cultural de estas comunidades y constituyen expresiones vivas del pensamiento, la memoria colectiva y la visión del mundo de los estudiantes. Estos elementos, lejos de ser contenidos periféricos, deben integrarse al aula como puentes pedagógicos que favorezcan el acercamiento crítico a los textos, el diálogo entre culturas y la comprensión de la lectura como práctica significativa.

De igual manera, se resalta la necesidad urgente de que los docentes diseñen e implementen estrategias pedagógicas contextualizadas e innovadoras, que fomenten la participación activa de los estudiantes y favorezcan la conexión del contenido con sus experiencias y entorno. Estos hallazgos se vinculan directamente con el objetivo de muchos estudios actuales sobre comprensión de la lectura, que buscan mejorar los procesos pedagógicos mediante una enseñanza más crítica, participativa y situada en la realidad del estudiante.

Por otra parte, Carrillo (2022) desarrolló una tesis doctoral titulada *Enseñanza de la lectura y la escritura del español como segunda lengua en la población Wayuu, tesis* presentada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Venezuela. La investigación fue realizada en una institución etnoeducativa ubicada en la zona norte del departamento de La Guajira, Colombia, la cual se centra en constituir un intercambio de saberes, al reconocer el valor del conocimiento que los estudiantes ya poseen, producto de su vida cotidiana, su entorno y su cultura.

El objetivo general de este estudio fue analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura del español como segunda lengua en estudiantes indígenas Wayuu durante las clases de castellano. La metodología se fundamenta en un enfoque cualitativo, la autora enmarcó su estudio en el paradigma interpretativo, empleando el método etnográfico como vía para comprender los significados culturales que median los procesos pedagógicos. La muestra estuvo conformada por estudiantes indígenas Wayuu y docentes de lengua castellana, y se utilizaron técnicas como la observación participante, entrevistas semiestructuradas y el análisis de documentos escolares para la recolección de datos. El análisis se realizó mediante codificación abierta y categorización temática.

Entre los principales resultados, el estudio de Carrillo evidenció que la enseñanza del español como segunda lengua no se ajusta a las realidades lingüísticas y culturales de la comunidad Wayuu. Se identificó una desconexión entre los contenidos escolares y los saberes locales, lo cual obstaculiza el desarrollo de la comprensión de la lectura y el aprendizaje significativo. También se observó que el modelo pedagógico implementado sigue siendo homogéneo y monolingüe, lo que impide una verdadera integración de las prácticas culturales indígenas dentro del contexto escolar.

A partir de los resultados, Carrillo (2022) argumenta que reconocer e integrar los saberes locales y las cosmovisiones de los estudiantes rurales en los procesos pedagógicos tienen un impacto directo y positivo en el desarrollo de la comprensión de textos. En contextos rurales, los estudiantes no llegan al aula como páginas en blanco; por el contrario, traen consigo una rica tradición cultural conformada por la oralidad, los relatos populares, las leyendas, los cantos, las poesías campesinas, las narraciones sobre los ríos, la tierra y las tradiciones. Estas formas de conocimiento representan maneras particulares de interpretar el mundo y constituyen cosmovisiones profundas y significativas, propias de sus territorios.

Carrillo (2022) plantea que el sistema educativo colombiano en contextos indígenas requiere una transformación urgente hacia una educación intercultural, que valore, respete e integre de manera crítica los saberes propios de las comunidades. Esta visión se vincula estrechamente con el propósito de configurar

un constructo epistemológico sustentado en los saberes locales, orientado a fortalecer la enseñanza de la comprensión de la lectura. En esa línea, el estudio respalda la urgencia de promover prácticas pedagógicas contextualizadas que reconozcan la diversidad cultural no como un obstáculo, sino como un recurso pedagógico valioso. De esta manera, se favorece la formación de lectores críticos, reflexivos y profundamente conectados con su realidad sociocultural.

Dicha investigación es significativa en cuanto a que reconoce la relevancia sobre la diversidad cultural como un recurso valioso para la enseñanza de la comprensión de la lectura. Sus hallazgos respaldan la importancia de diseñar estrategias pedagógicas contextualizadas, que fomenten lectores críticos, reflexivos y conectados con su realidad sociocultural.

La contribución de la investigación antes mencionada radica en que la misma evidencia de que forma los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura se enriquecen significativamente cuando se integran los saberes culturales y locales de los estudiantes. Sus hallazgos sustentan la importancia de desarrollar estrategias pedagógicas innovadoras y contextualizadas que fortalezcan la comprensión de la lectura y permitan que los alumnos establezcan vínculos entre los textos y su realidad sociocultural, lo cual coincide directamente con la intención de mi investigación de promover prácticas educativas culturalmente pertinentes y significativas.

Estudios regionales

A nivel regional Arrieta (2024) presentó una tesis doctoral titulada *El stop motion como herramienta tecnológica para el fortalecimiento de la comprensión de la lectura* presentada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Venezuela. Propósito principal, generar lineamientos teórico-prácticos que sustenten la implementación del Stop Motion como herramienta tecnológica para el fortalecimiento de la comprensión de la lectura en estudiantes del grado cuarto, de las instituciones de educación básica primaria del municipio.

Desde el punto de vista metodológico, se fundamentó en el paradigma interpretativo bajo un enfoque cualitativo, a través de la Teoría Fundamentada con un diseño emergente, mediante la consideración del Método Comparativo Continuo para el análisis. Se desarrolló por etapas: recopilación de datos, codificación abierta, axial, selectiva, muestreo teórico, comparación constante y generación de la teoría. Como técnicas para la recolección de la información se utilizó la entrevista en profundidad y la observación participante. Se aplicó el cuestionario a seis (6) docentes, de las instituciones educativas objeto de estudio. Se llevó a cabo el análisis correspondiente y la categorización para llegar a la teorización del tema en estudio.

La investigación pretende ofrecer un aporte significativo en términos teórico-prácticos dentro del contexto específico estudiado, sin que ello implique una conclusión definitiva o universal. En este marco, se evidenció que la incorporación del Stop Motion como herramienta tecnológica en el proceso educativo tiene un impacto positivo en el fortalecimiento de la comprensión de la lectura en los estudiantes. Esta estrategia didáctica propició un entorno de aprendizaje dinámico, creativo y participativo, en el cual los estudiantes se involucraron activamente en la creación de narrativas visuales. Todo esto permitió a los alumnos interpretar, sintetizar y representar textos de manera significativa, promoviendo un vínculo más profundo con el contenido y facilitando la comprensión de la lectura desde una perspectiva multimodal. Este enfoque contribuyó al desarrollo de competencias comunicativas, pensamiento crítico y trabajo colaborativo.

La articulación entre tecnología y saberes locales ofrece una oportunidad valiosa para contextualizar el proceso educativo, al conectar los contenidos escolares con las experiencias, tradiciones y formas de vida propias de la comunidad. Al permitir que los estudiantes construyan narrativas visuales a partir de historias, costumbres, leyendas y realidades de su entorno, se fomenta una comprensión de la lectura más profunda, crítica y significativa, enraizada en su identidad cultural. Asimismo, se propone generar un entorno pedagógico donde el aprendizaje se vuelve más relevante y motivador, al tiempo que se reconoce y dignifica el conocimiento local como parte integral del proceso formativo. Así, el Stop

Motion, lejos de ser una simple herramienta digital, se convierte en un medio expresivo para revitalizar los saberes ancestrales, fomentar el pensamiento creativo y fortalecer habilidades lectoras a través de la creación colaborativa.

La investigación antes referida demuestra cómo herramientas tecnológicas como el Stop Motion pueden ser utilizadas para fortalecer la comprensión de la lectura con la integración de saberes locales y culturales. Los hallazgos respaldan la idea de que combinar tecnología, creatividad y conocimientos contextuales no solo motiva a los estudiantes, sino que también permite un aprendizaje más significativo y conectado con su identidad cultural, lo cual coincide con la intención de mi investigación de desarrollar estrategias pedagógicas innovadoras que valoren los saberes locales y promuevan la comprensión de la lectura.

Referentes teóricos

Teorías subyacentes

La siguiente sección del presente estudio delinea los fundamentos teóricos cruciales que guiarán la investigación. Se detallarán específicamente las perspectivas de la Teoría del Saber Popular, la Teoría Sociocultural y la Teoría del Aprendizaje Significativo.

La Teoría del Saber Popular propuesta por Borda (2006). Representa una corriente que reivindica la importancia y legitimidad del conocimiento producido por las comunidades populares, especialmente aquellas ubicadas en contextos rurales y urbanos marginales. Este enfoque teórico parte de la premisa de que el conocimiento derivado de las experiencias cotidianas de las personas no debe ser subestimado ni ignorado, ya que este saber está estrechamente vinculado a la realidad social, cultural y económica de las comunidades. En este sentido, Borda (2006) desafía las tradicionales jerarquías del saber, colocando al conocimiento popular al mismo nivel que el conocimiento académico o científico, un valor que se amplía y se fortalece en la medida en que es entendido desde la experiencia vivida de quienes lo generan.

De acuerdo con esta teoría, el saber popular no es una mera acumulación de hechos aislados, sino un conocimiento colectivo, construido en la interacción diaria entre los miembros de una comunidad. Mientras que las ciencias tradicionales tienden a centrarse en el individuo y en una visión reduccionista del conocimiento, el saber popular surge en un proceso de cooperación y mutualidad dentro de un contexto social. Este conocimiento se nutre, por tanto, de las experiencias compartidas, las prácticas cotidianas y las soluciones adaptativas que las personas encuentran a los desafíos de su entorno. En lugar de ser un saber teórico o abstracto, el saber popular es pragmático, encarnado en la lucha diaria de las comunidades por su supervivencia y por mejorar sus condiciones de vida. Las comunidades, entonces, construyen un conocimiento contextualizado, dinámico y profundamente enraizado en la práctica.

Borda (2006) propone que la verdadera importancia del saber popular radica en su potencial transformador. Este conocimiento juega un papel clave en el empoderamiento de las comunidades. Al valorar y legitimar el conocimiento generado desde la base popular, las personas se convierten en sujetos activos de su propio proceso de investigación y cambio.

En el contexto educativo, especialmente en la enseñanza primaria, es esencial reconocer la importancia del saber popular como un recurso clave para desarrollar la comprensión de la lectura y la interpretación de textos. Integrar este saber en el proceso pedagógico permite que los estudiantes conecten esos textos con sus propias realidades y contextos. La comprensión de texto en los estudiantes de básica primaria no puede ser un proceso aislado del entorno social y cultural en el que viven. Por el contrario, debe ser un puente entre el conocimiento formal adquirido en el aula y los saberes informales y prácticos que los estudiantes traen consigo de su vida cotidiana.

El enfoque propone empoderar a los estudiantes, al reconocer y al valorar sus saberes locales, les permite abordar los textos con una visión más crítica y profunda. Al integrar su saber popular, basado en las experiencias cotidianas y la cultura de su comunidad, los estudiantes se convierten en sujetos activos en la interpretación de su entorno. Esta relación entre el saber popular y la comprensión textual les

proporciona herramientas para cuestionar y comprender las estructuras de poder que influyen en su realidad social.

Borda (2006) argumenta que el conocimiento generado dentro de las comunidades populares tiene el poder de transformar realidades. Este conocimiento, que surge de las luchas cotidianas de las personas y de sus prácticas de adaptación al contexto, debe ser valorado dentro del ámbito educativo, ya que se convierte en un recurso fundamental para que los estudiantes desarrollen una conciencia crítica. Este tipo de conocimiento les permite reflexionar sobre las dinámicas sociales, económicas y políticas que los afectan, potenciando así su capacidad para generar soluciones basadas en su propia visión del mundo.

Este potencial transformador del saber popular que acuña Borda (2006) encuentra un eco simétrico en las tesis del pensamiento decolonial de Sousa Santos (2010) y la pedagogía liberadora de Freire (1970) puesto que, se trata de asumir lo una ecología de saberes, la cual combate el epistemicidio histórico que ha invisibilizado el conocimiento de las comunidades rurales. Al cruzar estas perspectivas, se devela que la incorporación de la oralidad y las vivencias de Pinillos en la escuela no es un recurso didáctico ingenuo; es un acto de justicia curricular. Así, el saber popular se conecta directamente con los principios de la educación popular, configurando un escenario donde la lectura deja de ser una imposición hegemónica para convertirse en un espacio de negociación cultural y emancipación.

Bajo esta perspectiva crítica e inclusiva, la pedagogía debe ser entendida como una práctica profundamente social, atravesada por las dinámicas culturales y contextuales de quienes participan en el acto educativo. En este sentido, la educación popular propone una mirada transformadora que reconoce a los sujetos como protagonistas activos de su aprendizaje. Así lo plantea Mejía (2011), al afirmar que:

> La pedagogía se ubica en el universo de las relaciones sociales que están presentes en todas las acciones educativas específicas en los escenarios y ámbitos de aprendizaje concretos. Por tal motivo, la reflexión que permite dotar de contenido lo pedagógico en la educación popular se guía desde un interrogante básico relacionado con el acto educativo: ¿cómo esos actores que se encuentran en el escenario educativo construido por la educación popular hacen el tránsito hacia nuevos aprendizajes, conocimientos, saberes y acciones a la vez que se empoderan y construyen el proyecto

> emancipador? La respuesta la hilvanamos desde lo que denominamos la negociación cultural (p. 157).

Es por ello que, desde una perspectiva crítica y transformadora, la pedagogía se entiende como un proceso profundamente arraigado en las relaciones sociales y en los contextos concretos donde ocurre el aprendizaje. En el marco de la educación popular, esta visión invita a reconocer que los estudiantes no llegan vacíos al aula, sino que portan saberes locales, cosmovisiones propias y experiencias significativas desde sus realidades culturales. Por ello, el acto educativo debe facilitar un tránsito que permita a los sujetos apropiarse de ellos desde su identidad, empoderándose y construyendo colectivamente proyectos de vida emancipadores. Este proceso implica una constante negociación cultural, donde el diálogo entre los saberes escolares y los conocimientos.

De igual manera la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1978) destaca que el aprendizaje y el desarrollo humano son procesos intrínsecamente relacionados con las interacciones sociales y el contexto cultural en el que los individuos están inmersos. Según este autor, el conocimiento y las habilidades se construyen a través de las interacciones sociales, en las cuales las herramientas culturales, como el lenguaje, juegan un papel fundamental en este proceso. Un concepto clave en su teoría es la zona de desarrollo próximo (ZDP), que refiere a la distancia entre lo que un estudiante puede hacer de manera independiente y lo que puede lograr con la asistencia de un adulto o un compañero más capacitado. Esta mediación social es esencial, ya que permite al alumno avanzar más allá de sus capacidades actuales, abriendo espacio para el aprendizaje colaborativo.

Al vincular esta perspectiva con el concepto de saberes locales como herramienta para desarrollar la comprensión de la lectura, se comprende que los saberes previos, las experiencias y los conocimientos adquiridos por los estudiantes en su contexto sociocultural son esenciales para la interpretación de los textos. En lugar de considerar la lectura como una actividad aislada, se reconoce como un proceso en el que los estudiantes construyen significado a partir de sus propias vivencias, tradiciones y valores, los cuales sirven de puente para comprender el contenido textual.

De acuerdo con los principios de la teoría sociocultural, los saberes locales permiten que los estudiantes se conecten con el texto de una manera más significativa. Esto se debe a que la comprensión de la lectura no solo depende de la decodificación de palabras, sino también de la capacidad de integrar el contenido con su contexto cultural. Este enfoque también se alinea con la Zona De Desarrollo Próximo, donde el docente, como mediador, puede facilitar que el estudiante conecte su conocimiento previo con nuevos aprendizajes, promoviendo así una comprensión más profunda y contextualizada de los textos.

Cuando se articula esta teoría con el concepto de saberes locales como herramienta para desarrollar la comprensión de la lectura, se entiende que los saberes previos, las experiencias y los conocimientos que los estudiantes adquieren en su contexto sociocultural son fundamentales para la interpretación de los textos. En lugar de ver la lectura como una actividad aislada, es posible reconocerla como un proceso en el que los estudiantes construyen significado a partir de sus propias vivencias, tradiciones y valores, los cuales sirven de puente para comprender el contenido textual.

Por lo tanto, los saberes locales son herramientas esenciales para el aprendizaje en un contexto sociocultural específico, tal como lo establece Vygotsky (1978), el papel crucial de la interacción social y cultural en el desarrollo cognitivo. De este modo, la integración de estos saberes en la práctica educativa, en conjunto con la mediación docente, potencia el proceso de lectura, al contribuir a la construcción de conocimientos más significativos y contextualizados para el estudiante. Al respecto Vegas (2015) también expone:

> Las grandes fallas en la lectura en los estudiantes se deben a la poca aplicación de métodos y estrategias correctas, lo que ocasiona el bajo rendimiento en Educación Básica y la prosecución de esta problemática en los venideros niveles educativos. Igualmente, la falta de ejecución por parte del docente, de las funciones propias de su rol como gerente de aula, representa una de las principales causas de la problemática planteada, donde se destaca la carencia en la planificación de estrategias adecuadas (p.23)

Esta visión se traduce en que, cuando un estudiante está leyendo un texto relacionado con una tradición cultural de su comunidad, el docente debe proporcionar apoyo en la interpretación del texto, guiándolo para que pueda

conectar lo que está leyendo con sus propios saberes previos. Este tipo de mediación social es esencial, ya que permite al estudiante expandir sus habilidades de lectura y comprensión, sin perder el vínculo emocional con su contexto cultural. Además, el aprendizaje colaborativo entre compañeros, donde los estudiantes comparten sus perspectivas y conocimientos previos, permite una comprensión más profunda del contenido textual.

Esta conceptualización del aprendizaje como un proceso de naturaleza intrínsecamente social y mediado por las herramientas culturales de Vygotsky (1978), halla su traducción didáctica y lingüística en los Nuevos Estudios de Literacidad defendidos por Street (1984), así como en los enfoques sociocognitivos de Daniel Cassany (2006) e Isabel Solé (1992). Mientras Vygotsky aporta la base ontológica al definir que el pensamiento y el lenguaje se construyen de manera intersubjetiva, Street (1984) complementa este enfoque en el ámbito de la lengua escrita al advertir que la lectura es una práctica social, situada e ideológica (modelo ideológico) que depende enteramente del contexto comunitario.

Es precisamente en este puente teórico donde se asientan las tesis críticas de Cassany (2006) sobre la necesidad de leer "tras las líneas". La enseñanza de la comprensión de la lectura, por tanto, no se agota en la mente individual del estudiante a través de un procesamiento cognitivo aislado; exige, como bien describe Solé (1992), una activación estratégica y regulada del bagaje sociocultural previo del educando, transformando el acto lector en un diálogo vivo y emancipador entre el lector situado en el territorio pinillero y las intenciones políticas e históricas del texto.

Desde este horizonte comprensivo, la comprensión de textos constituye un eje fundamental en el ámbito educativo, tanto desde la enseñanza como desde el aprendizaje, ya que representa una de las habilidades comunicativas esenciales para el desarrollo académico y personal del estudiante. Comprender un texto implica una interacción profunda con su contenido, contexto e intencionalidad. En este sentido, Cassany (2006) plantea una visión ideológica de la comprensión de la lectura que articula elementos del análisis crítico del discurso con una perspectiva histórica, proponiendo un modelo de lectura por niveles.

De tal manera que, más adelante, amplía esta concepción al considerar la lectura como un entramado de dimensiones y habilidades interrelacionadas (Cassany, 2012). Desde la perspectiva del aprendizaje, los mismos autores destacan que comprender un texto implica que el estudiante sea capaz de interpretar, analizar, recordar y valorar críticamente la información, para luego construir un significado propio y expresarlo mediante producciones personales (Cassany et al., 2003).

Desde esta perspectiva, se reconoce al estudiante como el principal protagonista en la construcción de su aprendizaje, el cual se desarrolla a partir de sus propias experiencias. En esta línea, Cassany et al. (2003) señalan que el ejercicio continuo y el dominio progresivo de distintas habilidades lectoras permiten acceder a diversos niveles de lectura, los cuales están directamente relacionados con la trayectoria y experiencia del lector. Es precisamente esta experiencia la que abre caminos hacia un mayor dominio de los textos, facilitando un acceso más profundo a cada uno de esos niveles. En este sentido, el modelo propuesto por Cassany (2012) distingue tres de esas dimensiones: la lectura literal (leer las líneas), la lectura inferencial (leer entre líneas) y la lectura crítica (leer tras las líneas).
Esto lo reafirma Cassany et al (2012) cuando expresa que:

> …la dimensión literal se relaciona con los procesos de decodificación, no solo fonemática o léxica; también: “depende del significado semántico de las palabras y por tanto es estable y bastante universal”, mientras que la dimensión inferencial implica dominar no solo elementos léxicos y semánticos, sino sintácticos y pragmáticos, que permitan al lector activar datos previos y contextuales imprescindibles para la comprensión, que muchas veces son de tipo local y la dimensión de lectura crítica “requiere todavía más conocimientos contextuales sobre los discursos previos [...] y sobre el autor [...], lo cual causa que el significado dependa todavía más de un contexto geográfico e histórico concretos y, en definitiva, que la comprensión sea más volátil y compleja”. (p. 346 y 348).

En este marco, la incorporación de los saberes locales en el aula se convierte en una estrategia pedagógica fundamental para fortalecer la comprensión de textos. Al integrar los conocimientos propios del contexto sociocultural de los estudiantes como sus costumbres, formas de hablar, relatos orales, prácticas comunitarias y experiencias cotidianas se favorece una lectura que va más allá de lo académico o

escolar. Esta conexión entre texto y realidad permite que el estudiante se sienta identificado con lo que lee, estableciendo vínculos entre su mundo y el contenido textual, lo cual promueve una lectura crítica y reflexiva. Además, al reconocer y valorar los saberes locales, se enriquece el proceso educativo y se dignifica la identidad cultural de las comunidades, y hacer de la lectura una herramienta de empoderamiento, participación y transformación social.

De este modo Perdomo (2007) refiere que:

> La comprensión de la lectura debe ser vista como una habilidad de los seres humanos para procesar significado, además de ello, implica habilidades para el manejo de otros niveles de información lingüística como lo son el fonológico, el sintáctico y el pragmático (p. 63)

Es decir, desarrollar la comprensión de la lectura se concibe como una habilidad cognitiva compleja que permite al estudiante procesar y construir significado a partir del texto, más allá de una simple decodificación. Este proceso exige el desarrollo de competencias en distintos niveles del lenguaje.

La lectura y la escritura son consideradas hoy en día un derecho de la ciudadanía, por lo cual es innegable que para garantizar derechos constitucionales como el derecho a la educación y a la cultura se requiere ser partícipe activo de la cultura escrita, es decir, hacer uso de la lengua escrita en la vida cotidiana con diferentes funciones. Como bien lo explica Lerner: "[…] participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos" (2001, p. 25). Esta afirmación tiene implicaciones complejas en la medida en que una persona o una comunidad que vive y practica la cultura escrita incorporar dichas prácticas a su vida cotidiana. Como bien lo expone la autora:

> Acude a los textos buscando respuestas a los problemas que necesita resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos. (2001, p. 26)

En coherencia con lo anterior, no basta con aprender a leer y escribir de forma mecánica; es necesario convertirse en un usuario activo de la lengua escrita en contextos reales y significativos. En este sentido, Lerner (2001) sostiene que formar parte de la cultura escrita implica apropiarse de una herencia cultural que se expresa en prácticas de lectura y escritura diversas, situadas históricamente. Esta perspectiva cobra especial relevancia cuando se integran los saberes locales en el proceso educativo, ya que permite que las prácticas de lectura y escritura se enraícen en la cotidianidad de las comunidades. Al hacerlo, se fortalece la comprensión de la lectura pues, los estudiantes que la interpretan desde sus propias experiencias, tradiciones y contextos socioculturales, lo que facilita un aprendizaje más profundo, significativo y crítico.

Para el desarrollo de la comprensión de la lectura en la educación básica primaria, por ello el MEN (2002) expresa:

> El objetivo del área de Humanidades y Lengua Castellana es el desarrollo de la competencia lingüística, comunicativa y literaria, esto es, el desarrollo de la comprensión y producción de textos de diversa índole y función social (textos orales y escritos, formales e informales, verbales y no verbales), además, de la capacidad de interpretar y evaluar integralmente la obra literaria. De acuerdo, con este objetivo, la atención del docente estará centrada en el desarrollo de competencias y la aplicación de conceptos básicos de la disciplina. (p.24)

Esta necesidad imperativa de incorporar al estudiante como un usuario activo y pleno de la cultura escrita bajo las directrices institucionales del MEN y los postulados de Lerner (2001), conecta de manera orgánica con las condiciones epistemológicas que David Ausubel (1968) exige para que ocurra un aprendizaje significativo. Lerner argumenta que el sujeto lee y escribe para resolver problemas vitales y comprender el mundo, lo cual es cognitivamente inviable si el material de lectura resulta ajeno o arbitrario para sus estructuras conceptuales preexistentes.

Al entrelazar a ambos autores en el marco de la ruralidad, se evidencia que los saberes locales (las décimas, los relatos del río, las faenas del campo en el entorno de Pinillos) constituyen los organizadores previos indispensables que Ausubel demanda para anclar los nuevos saberes letrados. No puede haber una inserción genuina en la cultura escrita si la escuela desprecia el tejido intersubjetivo

del estudiante pues, es la significatividad psicológica y cultural del texto la que verdaderamente activa los procesos de comprensión profunda, transformando la teoría del aprendizaje en un andamiaje real entre los educandos y su entorno ribereño.

Bajo esta premisa, la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1968) sostiene que el proceso formativo ocurre de manera más efectiva cuando los estudiantes pueden relacionar los nuevos conocimientos con aquellos que ya poseen. A diferencia del aprendizaje mecánico o memorístico, que simplemente se limita a la evocación de hechos aislados sin comprenderlos profundamente, el aprendizaje significativo establece una integración activa del nuevo contenido dentro de las estructuras cognitivas preexistentes del estudiante. De este modo, el conocimiento se construye progresivamente y de manera coherente sobre el anclaje de lo que el sujeto ya sabe.

Un principio fundamental de esta perspectiva es que el conocimiento previo actúa como la base para la adquisición de nuevos aprendizajes. Al respecto, el autor sentencia que "el aprendizaje es más eficaz cuando el nuevo contenido se conecta con los conocimientos previos del estudiante, lo que permite que el nuevo material sea asimilado de manera significativa" (Ausubel, 1968, p. 128). Esta afirmación resalta la importancia de reconocer los saberes locales de los estudiantes de comunidades rurales, quienes poseen un rico bagaje cultural y experiencial que puede reactivarse y utilizarse para contextualizar las lecturas escolares.

Es por ello que, cuando los alumnos logran conectar lo que leen con sus propias vivencias y entorno social, se produce un proceso de apropiación relevante; el texto deja de ser una serie de palabras a descifrar y se transforma en un espacio de interpretación activa, potenciando de forma duradera su desarrollo cognitivo y su capacidad crítica en el aula de básica primaria.

En este sentido, la aplicación de la teoría del aprendizaje significativo al ámbito de la comprensión de la lectura resulta crucial, ya que permite a los estudiantes abordar los textos no solo como una serie de palabras y frases a descifrar, sino como contenidos relacionados con su propia experiencia y contexto cultural. Cuando los estudiantes logran conectar lo que leen con sus propios

saberes locales, es decir, los conocimientos que han adquirido a través de sus vivencias y entorno social, donde, se produce un proceso de aprendizaje relevante y significativo. Este tipo de integración facilita que los estudiantes comprendan profundamente el texto y no simplemente lo memoricen, lo que mejora su capacidad de interpretar y reflexionar sobre lo leído.

Al leer un texto sobre prácticas agrícolas, un estudiante de una comunidad rural puede comprender mejor el contenido si se le invita a relacionarlo con los saberes sobre técnicas agrícolas tradicionales que ya conoce. Así, el conocimiento previo del estudiante, que proviene de su contexto local, sirve como el puente que facilita la comprensión de la información nueva. Esta conexión activa con el conocimiento previo no solo hace que el aprendizaje sea más significativo, sino que también fortalece la comprensión de la lectura y la capacidad crítica del estudiante para relacionar y aplicar los conocimientos adquiridos.

Por lo tanto, integrar los saberes locales en la enseñanza de la comprensión de textos no solo permite que los estudiantes encuentren sentido y relevancia en lo que leen, sino que también contribuye a la construcción de un aprendizaje más profundo y contextualizado, que tiene un impacto duradero en su desarrollo cognitivo.

Comprensión de la lectura desde la lingüística y la didáctica

La comprensión de la lectura, como objeto de estudio, no puede ser reducida a un proceso meramente mecánico de decodificación, debe abordarse desde la intersección entre la lingüística y la didáctica. En este sentido, múltiples enfoques han contribuido a su conceptualización, aportando elementos para comprender cómo los sujetos construyen sentido a partir de los textos, entre ellos, destacan los aportes de Cassany, Solé, Goodman y Ferreiro, quienes han problematizado la lectura en tanto proceso lingüístico, cognitivo, social y didáctico.

En primer lugar, Cassany (2006) ha planteado que leer implica desarrollar una actividad compleja que trasciende la decodificación literal, para convertirse en una práctica social situada, su modelo de los tres niveles de lectura: literal,

inferencial y crítico, es un referente indispensable para comprender las múltiples dimensiones del acto lector. La lectura literal corresponde a la decodificación y recuperación de información explícita; la inferencial supone activar conocimientos previos y competencias semánticas y pragmáticas; y la crítica exige interpretar los textos desde una perspectiva histórica e ideológica, al reconocer los discursos de poder que los atraviesan (Cassany, 2012).

Así, la lectura es concebida como un proceso hermenéutico, en el que los sujetos no sólo interpretan un texto, también dialogan con él y lo resignifican desde su experiencia, desde la didáctica, ello implica que el docente debe diseñar estrategias que promuevan el tránsito progresivo de los estudiantes hacia niveles más profundos de comprensión. Por su parte, Solé (2012) enfatiza el carácter estratégico de la lectura, sostiene que comprender un texto exige la aplicación consciente y regulada de diversas estrategias cognitivas y metacognitivas, como anticipar, formular hipótesis, inferir, verificar y resumir. Asimismo, Solé (1992), menciona “leer es un proceso en el que el lector construye un significado a partir del texto escrito, en función de sus objetivos y de los conocimientos que ya posee” (p. 24).

Esta visión recalca que el aprendizaje de la lectura no puede limitarse a ejercicios de decodificación, también requiere una enseñanza explícita y sistemática de estrategias lectoras que permitan a los estudiantes convertirse en lectores autónomos y críticos, desde la didáctica, esta perspectiva reclama un rol activo del docente como mediador, capaz de guiar a los estudiantes en el uso reflexivo de dichas estrategias.

En tercer lugar, la visión de Goodman (1996) constituye un giro decisivo en la concepción de la lectura al presentarla como un proceso de “psicolingüística de la adivinación”. El autor antes mencionado explica que los lectores, al enfrentarse a un texto, no procesan cada palabra de manera lineal, también construyen significados globales a partir de la interacción entre el conocimiento lingüístico, el contexto y sus expectativas previas. Según su planteamiento, “la lectura es un proceso selectivo, en el que el lector utiliza pistas gráficas, sintácticas y semánticas para predecir y confirmar significados” (Goodman, 1996, p. 11).Esta perspectiva

resulta particularmente relevante en contextos escolares, ya que orienta al docente a diseñar actividades que activen los saberes previos y promuevan la construcción de hipótesis interpretativas, en lugar de centrar el aprendizaje en la repetición mecánica de códigos.

Por otro lado, los aportes de Ferreiro y Teberosky (1979) en la psicogénesis de la lengua escrita introdujeron una visión revolucionaria sobre la comprensión de la lectura en el ámbito de la alfabetización inicial, sus investigaciones mostraron que los niños no llegan a la escuela como receptores pasivos, sino que elaboran hipótesis sobre el funcionamiento del sistema de escritura a partir de su interacción con el entorno letrado. En esta perspectiva, la lectura y la escritura no son habilidades técnicas que se transmiten, sino procesos constructivos en los que los niños reconfiguran constantemente sus concepciones sobre la lengua escrita.

Para Ferreiro (2000), la alfabetización temprana debe reconocer al niño como un sujeto cognoscente que “construye sistemas de hipótesis acerca de la escritura, hipótesis que se transforman y complejizan en la medida en que se amplía su contacto con la lengua escrita” (p. 37). Desde la didáctica, esto implica generar ambientes de lectura auténticos y significativos, que promuevan la exploración, la formulación de conjeturas y la confrontación con nuevos textos.

Desde la lingüística, se reconoce que la lectura es un proceso de interacción entre texto y lector, mediado por conocimientos previos, inferencias y contextos de uso, desde la didáctica, se resalta la importancia de diseñar prácticas pedagógicas que reconozcan al estudiante como sujeto activo en la construcción de sentido, capaz de transitar desde la decodificación literal hacia la lectura crítica y emancipadora.

Lectura como construcción cultural

La comprensión de la lectura , entendida como práctica cultural, no se limita al dominio de un conjunto de habilidades técnicas, también constituye un proceso complejo de construcción de significados, enraizado en las tradiciones, los lenguajes y los marcos interpretativos propios de una comunidad, desde esta

perspectiva, la lectura trasciende su dimensión instrumental y se reconoce como una práctica cultural que otorga sentido a la experiencia humana y que habilita la participación activa en la vida social. En esta línea, los aportes de Bruner (1983) resultan fundamentales, ya que su concepción del aprendizaje como proceso de mediación cultural, articulado a través del andamiaje y de la narración, ofrece un marco interpretativo sólido para comprender la lectura en contextos educativos.

La noción de andamiaje, desarrollada por Bruner (1983), señala que el aprendizaje ocurre en un espacio de mediación social, en el que el adulto o un par más competente facilitan la apropiación de conocimientos por parte del aprendiz, ajustando progresivamente su apoyo hasta que el estudiante logra la autonomía. Asimismo, el andamiaje consiste en "la provisión de ayuda en el proceso de aprendizaje, que se retira de manera gradual a medida que el alumno se apropia de las competencias necesarias" (Bruner, 1983, p. 60).

Aplicada a la lectura, esta idea implica que la comprensión de textos no surge de manera espontánea, sino también en el marco de interacciones pedagógicas donde el docente orienta al estudiante en el reconocimiento de estructuras lingüísticas, en la formulación de inferencias y en la interpretación crítica, hasta que éste puede desenvolverse con independencia. La lectura, así, se erige como un proceso de co-construcción cultural que articula la mediación docente con los saberes previos del alumno.

Por consiguiente, Bruner (1991) sostiene que los seres humanos organizan su experiencia y construyen significados principalmente a través de la narración, la narratividad constituye, en sus términos, un "modo de pensamiento" que permite dotar de coherencia al mundo social y cultural. La lectura, entonces, no es solo un ejercicio de decodificación de signos, sino un acto de inserción en universos narrativos que median la relación del sujeto con su realidad histórica. Es precisamente en este giro hacia la naturaleza narrativa de la cultura donde adquieren un valor fundamental los postulados de Propp (1974) en su obra capital Raíces históricas del cuento.

El aporte teórico de Propp (1974) es decisivo para este constructo, por cuanto demuestra analíticamente que las narraciones populares tradicionales (como los

mitos, leyendas y relatos orales que impregnan la cotidianidad rural de Pinillos, Bolívar) poseen una estructura morfológica e histórica profunda. Sus orígenes no son azarosos; se remontan a las instituciones sociales originarias y a las formas primigenias en que las comunidades interpretan y resguardan su existencia. Desde esta perspectiva, el relato folclórico local deja de ser visto como un simple entretenimiento escolar para ser reconocido como un tejido de funciones estables que preservan la memoria colectiva y la identidad del territorio.

En consecuencia, al articular las tesis de Propp (1974) con la mediación pedagógica en la educación básica primaria, se devela que los estudiantes de la Institución Educativa Manuel Francisco Obregón ya habitan y dominan, de manera intersubjetiva y extraescolar, este andamiaje narrativo a través de la oralidad viva de sus abuelos, pescadores y campesinos. La enseñanza de la comprensión de la lectura, por lo tanto, no puede fundarse sobre textos ajenos y homogeneizadores. Al capitalizar el relato popular tradicional y sus estructuras subyacentes, la escuela asume la lectura como una verdadera construcción cultural, erigiendo un puente simétrico entre el saber vernáculo y el código escrito, lo que permite al educando rural dotar de un sentido propio, crítico y emancipador a la praxis lectora.

En este sentido, la comprensión de la lectura implica aprender a reconocer las convenciones narrativas, a interpretar tramas y a ubicar los relatos en marcos de sentido cultural más amplios. Como afirma Bruner (1991), “los relatos proporcionan los modelos de la realidad humana, y es a través de ellos que conferimos significación a nuestras acciones y a las de los otros” (p. 20).

La conexión entre narración y lectura como práctica cultural es especialmente relevante en contextos educativos pluriculturales, donde los estudiantes llegan al aula con bagajes narrativos construidos en sus comunidades relatos orales, mitos, historias familiares, memorias colectivas que configuran su horizonte de sentido, reconocer estos relatos como insumos legítimos para el trabajo pedagógico que dignifica los saberes locales como formas de conocimiento culturalmente situadas. Así, la narración actúa como puente entre los textos escolares y las experiencias de vida de los estudiantes, facilitando procesos de comprensión profunda y significativa.

De este modo, la lectura como construcción cultural exige articular el andamiaje pedagógico con la narración como forma de pensamiento, en la práctica, ello se traduce en el diseño de ambientes de aprendizaje donde el docente, en su rol de mediador, acompaña a los estudiantes en el tránsito hacia una lectura crítica, a la vez que legitima los relatos culturales de la comunidad como marcos interpretativos válidos. Esta doble dimensión reconoce, por un lado, la necesidad de estrategias didácticas que guíen el desarrollo progresivo de competencias lectoras, y, por otro, la importancia de inscribir la lectura en los universos culturales de los estudiantes.

Lectura como acto de liberación

En este marco, la comprensión de la lectura adquiere una dimensión emancipadora, se trata de un proceso en el que los estudiantes que se apropian críticamente de los textos para cuestionar las estructuras de poder, las relaciones de dominación y los discursos hegemónicos que los atraviesan. La lectura, entonces, deja de ser un ejercicio meramente escolarizado y se convierte en una herramienta de resistencia cultural y de afirmación de la identidad, como afirma Freire (2004), “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, y la lectura de la palabra implica la continuidad de la lectura del mundo” (p. 35).

Este planteamiento es especialmente relevante en contextos rurales y populares, donde los estudiantes enfrentan una educación históricamente marcada por la imposición de contenidos ajenos a sus realidades culturales, la pedagogía de la lectura del antes señalado reivindica el valor de los saberes locales y de la oralidad comunitaria como textos legítimos que forman parte del horizonte interpretativo de los sujetos. Tal enfoque se alinea con lo que Rockwell (2009) denomina una pedagogía de la experiencia, en la cual los aprendizajes escolares se nutren de la vida cotidiana de los estudiantes y de sus prácticas culturales, generando así un proceso educativo más significativo y liberador.

De este modo, la lectura crítica no es opcional, sino una exigencia ética y política, puesto que permite a los estudiantes comprender las intenciones detrás de

los discursos, descubriendo los intereses que subyacen en los textos y reconozcan la capacidad de la palabra como instrumento de acción social. Este enfoque se distancia de la visión bancaria de la educación aquella en la que el docente deposita contenidos en la mente de los alumnos para proponer, en su lugar, una pedagogía dialógica en la que el texto es mediador de un proceso colectivo de interpretación y transformación social (Freire, 2004; Giroux, 2020).

En el caso colombiano, asumir la lectura como acto de liberación se traduce en un desafío urgente, superar las prácticas pedagógicas centradas en la repetición mecánica y avanzar hacia procesos de comprensión de la lectura que dialoguen con los contextos culturales de los estudiantes, con la integración de las narraciones orales, las leyendas, los cantos y los relatos campesinos en la enseñanza de la lectura. Esto implica reconocer, como plantea Freire (2004), que cada palabra encierra un mundo, y que ese mundo debe ser rescatado y valorado para que la educación se convierta en práctica de libertad.

Texto en contexto

Desde la perspectiva de la lingüística sistémico-funcional (LSF) de Halliday (1978), el texto no puede entenderse como una simple secuencia lineal de oraciones ni como un producto acabado y aislado, más bien como una unidad semiótica que cobra sentido en relación con el contexto en el cual se produce e interpreta. En esta perspectiva, la lengua es concebida como un recurso social para la construcción de significados, y por ello, el análisis de cualquier texto debe considerar la estructura lingüística interna y las condiciones sociales, culturales e ideológicas que lo atraviesan.

Por otro lado, Halliday (1994) propone que todo uso del lenguaje está regulado por un principio central: el lenguaje es funcional, en tanto responde a necesidades comunicativas específicas en contextos determinados. De allí que surja la noción de texto en contexto, la cual permite entender la comprensión de la lectura como un proceso dinámico en el que el lector decodifica palabras, reconstruye significados en función de los propósitos comunicativos, las relaciones

sociales entre los interlocutores y las prácticas culturales en las que dicho texto circula.

Un concepto clave en esta teoría es el de registro, entendido como la configuración semántica que adopta el lenguaje de acuerdo con tres variables fundamentales del contexto de situación:

- *Campo.* qué está ocurriendo, sobre qué trata el texto.
- *Tenor.* quiénes participan, qué roles e identidades asumen en la interacción.
- *Modo.* el canal de comunicación y el papel del lenguaje en la situación (oral, escrito, multimodal).

Estas tres variables contextualizan el texto y permiten explicar por qué los significados se realizan de formas diferentes en distintos escenarios, en el ámbito de la comprensión de la lectura, reconocer estos elementos implica enseñar al estudiante a leer también a interpretar las condiciones sociales y culturales que determinan el discurso.

Por ejemplo, un texto narrativo en un libro de literatura infantil no se comprende de la misma manera que un comunicado institucional, porque cada uno responde a propósitos y géneros discursivos distintos. En este sentido, Halliday (1978) señala que el lenguaje realiza simultáneamente tres metafunciones:

- La ideacional, que organiza la experiencia y el conocimiento del mundo.
- La interpersonal, que regula las relaciones sociales y el posicionamiento del hablante o escritor frente al otro.
- La textual, que organiza el discurso de manera coherente y cohesiva dentro de un contexto dado.

Estas metafunciones constituyen un marco fundamental para la didáctica de la lectura, puesto que permiten al docente orientar al estudiante a reconocer cómo los textos no son neutrales, sino construcciones cargadas de significados sociales e ideológicos.

Desde esta perspectiva, la comprensión de la lectura exige ir más allá de la decodificación literal, implica que el estudiante desarrolle la capacidad de identificar el campo temático del texto, reconocer la relación que el autor establece con el

lector (tenor) y comprender cómo la organización discursiva (modo) responde a un propósito comunicativo específico. Como lo expresa Eggins (2004), el texto siempre es “una instancia de significado en contexto”, y solo desde allí puede leerse de manera crítica.

En el caso colombiano y latinoamericano, este enfoque adquiere especial relevancia cuando se trata de integrar los saberes locales a la práctica lectora, los textos que circulan en la escuela, muchas veces construidos desde lógicas urbanas o estandarizadas, pueden resultar ajenos a las experiencias de los estudiantes rurales o indígenas. Tal como plantean Martin y Rose (2008), enseñar a leer desde la lingüística sistémico-funcional supone guiar a los estudiantes en el tránsito por diferentes géneros discursivos, ayudándolos a entender cómo estos se configuran en contextos específicos y cómo pueden apropiarse de ellos para construir su propia voz en la cultura escrita.

Bases legales

La **Ley 115 del 8 de febrero de 1994**, fue diseñada con una visión más global de lo que debe ser la educación en las distintas instituciones colombianas, plantea en su artículo 23 la lengua castellana, humanidades e idioma extranjero como una a obligatoria fundamental, además hace notar la importancia que ésta tiene desde los primeros grados de escolaridad, iniciando de los grados de preescolar donde se deben brindar los primeros conceptos.

La **Ley General de Educación** en Colombia es un instrumento fundamental en la legislación educativa del país, ya que establece los principios y derechos esenciales que garantizan el acceso y la calidad de la educación para todos los ciudadanos. Esta ley busca regular y estructurar el sistema educativo, asegurando la equidad, la inclusión y la diversidad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En términos de derechos, la Ley General de Educación establece diversas garantías que promueven un enfoque integral de la educación,

contemplando tanto la formación académica como el desarrollo ético, cívico y social de los estudiantes.

De igual manera, establece un marco normativo clave para el desarrollo del sistema educativo en el país. Esta ley, promulgada con el objetivo de garantizar el derecho a una educación integral, busca promover una educación que también fomente el desarrollo ético, cívico y social de los estudiantes. Su enfoque integral tiene un impacto significativo en el diseño y la implementación de los programas educativos, alineando el proceso educativo con los derechos fundamentales de los estudiantes y los principios de equidad, calidad y acceso a la educación.

Uno de los puntos más importantes de la Ley es reconocer la diversidad cultural y social del país, promoviendo una educación que respete y valore los saberes locales, las tradiciones y las realidades socioculturales de las diferentes comunidades. En este sentido, la ley enfatiza la importancia de adaptar el currículo a las características particulares de los estudiantes, teniendo en cuenta sus contextos culturales y regionales. Este enfoque es clave para promover una educación que también significativa para los estudiantes, ya que permite que se reconozcan y valoren sus saberes previos, como lo sugiere la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel.

La ley también establece que la educación debe ser continuada y de calidad, garantizando que todos los niños, adolescentes y jóvenes tengan acceso a un sistema educativo que los prepare para la vida social y laboral. De acuerdo con la Ley 115, la educación debe ir más allá de la simple transmisión de contenido académico, y debe fomentar habilidades y competencias que permitan a los estudiantes desarrollarse plenamente en todos los aspectos de su vida. La comprensión de la lectura, en este contexto, se convierte en una de las competencias clave para el aprendizaje integral, ya que es fundamental para que los estudiantes puedan acceder al conocimiento y contextualizarlo según su experiencia de vida.

El **artículo 5 de la Ley 115 de 1994** establece que la educación debe ser integral y orientada al desarrollo de las capacidades cognitivas de los estudiantes,

en áreas como la lectura, escritura, razonamiento y comprensión. La comprensión de texto no solo es vista como una habilidad aislada, sino que forma parte de un enfoque integral que busca el desarrollo de competencias en los estudiantes. Este enfoque asegura que los estudiantes desarrollen habilidades fundamentales para interpretar y comprender los textos que encuentran en su vida cotidiana y académica. La comprensión de textos, entonces, se contempla como una competencia cognitiva esencial para el aprendizaje pues, facilita la asimilación de nuevos conocimientos, la reflexión crítica sobre los contenidos leídos, y la interpretación en función de sus propios contextos y saberes previos.

La competencia es entendida "como conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio-afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores". (MEN. 2008. p. 49). Ahora bien, desarrollar competencias en lenguaje plantea el reto de propiciar el desarrollo de las competencias que requieren las y los estudiantes para participar con éxito en las situaciones comunicativas que le ofrecen a diario la institución educativa, la región, el país y el mundo, teniendo presente que ser competente en lenguaje supone tanto el manejo de unos saberes referidos al sistema lingüístico, la producción y la comprensión textual, los contextos y la intencionalidad de los interlocutores, los universos emocionales de quienes se comunican, la cultura propia y las construidas por otros seres humanos, y los recursos ideológicos de que hace uso toda elaboración de discurso, como la opción de una postura ética frente al discurso, los contextos y los individuos. (MEN, 2008, p.23).

Una de las competencias a las cuales se apunta en la formación comunicativa del lenguaje es el proceso de lectura, que busca según el MEN (Ministerio de Educación Nacional) "la apropiación lúdica, crítica y creativa de la obra literaria por parte del estudiante; es decir, se espera que conozca el texto, lo lea, lo disfrute, haga inferencias, predicciones, relaciones y, finalmente, interpretaciones" (2008, p. 9) porque el maestro debe generar la posibilidad en el estudiante de abordar

diferente tipos de textos para su goce lector porque según los estándares de lenguaje del MEN

> ...se parte del criterio de leer todo tipo de textos, de cualquier época, región, autor, género y temática, pues lo más importante en este campo es lo que, desde el papel del docente, se pueda hacer con la obra literaria, y no tanto "qué tipo de texto leer"; es decir, se pretende que se lea la obra con una perspectiva de análisis que favorezca el desarrollo de procesos psicológicos superiores como los implicados en el pensamiento, la creatividad y la imaginación. (MEN, 2008, p. 26).

La escuela debe ser consciente de su situación actual, no ser indiferente a los cambios constantes que sufre la sociedad y repensar sus formas de enseñar, para que todos los estudiantes puedan acceder a los conocimientos y aprendizajes establecidos en su cultura de referencia. Históricamente, la escuela ha tenido dificultades para trabajar con la diversidad, fuente de intercambios, de innovación y creatividad; la diversidad cultural es tan necesaria para la humanidad, como la biodiversidad para la naturaleza. En este sentido, es el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras (UNESCO, 2009).

Constitución Política de Colombia (1991)*: Art. 67 (derecho a la educación), Art. 70 (cultura y diversidad)*

La Constitución Política de Colombia (1991) constituye el pilar normativo fundamental sobre el cual se erige todo el sistema educativo nacional, al consagrar en su *artículo 67* la educación como un derecho de la persona y un servicio público con función social. Este artículo señala que la educación es obligatoria entre los cinco y los quince años y que comprende como mínimo un año de preescolar y nueve de educación básica.

> Asimismo, establece que la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia, lo que implica que el proceso educativo debe trascender la mera transmisión de contenidos académicos para convertirse en un medio de formación integral de ciudadanos críticos, reflexivos y capaces de participar activamente en la sociedad (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 67).

Desde esta perspectiva, el derecho a la educación no puede disociarse de la comprensión de la lectura , dado que esta constituye una competencia transversal para el acceso al conocimiento, la participación ciudadana y la inclusión social, la lectura crítica y significativa se configura como herramienta esencial para que los estudiantes ejerzan sus derechos y deberes democráticos, lo cual conecta de manera directa con los propósitos constitucionales de formar sujetos capaces de transformar su realidad y aportar al bien común. Así, garantizar el derecho a la educación, en términos constitucionales, implica también garantizar procesos pedagógicos que promuevan la comprensión de la lectura como competencia clave para el aprendizaje integral.

Por su parte, el *artículo 70* de la constitución establece que la cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad, y que el Estado tiene el deber de reconocer y proteger la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana, este mandato constitucional posee una relevancia directa para el ámbito educativo, en tanto reconoce la necesidad de integrar los saberes, prácticas y cosmovisiones propias de las comunidades al proceso formativo, superando enfoques homogenizadores que históricamente han marginado a los grupos minoritarios. La relación entre cultura y educación, establecida en el artículo 70, refuerza la idea de que la comprensión de la lectura no es una práctica universal y descontextualizada, más bien se encuentra mediada por los contextos socioculturales en los que los estudiantes viven y aprenden. Según Cassany (2006), leer es un acto culturalmente situado, en el que el lector interpreta los textos desde sus esquemas previos, su lengua y su visión del mundo, bajo esta lógica, el mandato constitucional de reconocer y proteger la diversidad cultural se traduce, en el ámbito educativo, en la necesidad de diseñar prácticas lectoras contextualizadas que dialoguen con los saberes locales, las tradiciones orales, los relatos comunitarios y las expresiones culturales de cada territorio.

En este sentido, los artículos 67 y 70 de la Constitución constituyen el marco jurídico para el derecho a la educación, también trazan la ruta hacia un modelo educativo que valore la diversidad cultural como fundamento del aprendizaje, reconocer la cultura como pilar de la nacionalidad y, al mismo tiempo, concebir la

educación como derecho fundamental, implica situar la comprensión de la lectura como un proceso pedagógico que debe respetar, incorporar y potenciar los saberes previos y las identidades culturales de los estudiantes.

***Ley 715 de 2001**. Competencias en educación*

El Congreso de la República de Colombia, constituye uno de los marcos normativos más relevantes para la organización del sistema educativo, en la medida en que define las competencias y responsabilidades de la Nación, los departamentos, distritos y municipios en relación con la prestación del servicio público educativo, esta ley establece directrices para la distribución de los recursos del Sistema General de Participaciones (SGP) y otorga a las entidades territoriales autonomía relativa para planificar, administrar y evaluar los procesos educativos, siempre dentro del marco de los lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias definidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

En el plano pedagógico, la Ley 715 reconoce que la educación debe orientarse hacia el desarrollo de competencias, entendidas como la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten al estudiante desempeñarse de manera eficaz en diferentes contextos, y hacer énfasis en la política educativa colombiana se desplaza de la memorización de contenidos hacia la formación integral de ciudadanos críticos, reflexivos y participativos (MEN, 2006). Este giro se vincula con la necesidad de preparar a los estudiantes para enfrentar problemáticas reales en la vida social, comunitaria y profesional, lo que otorga a la comprensión de la lectura un papel central en el desarrollo de competencias comunicativas y cognitivas.

La comprensión de la lectura, en este marco legal, es vista como una competencia transversal que posibilita el acceso al conocimiento en todas las áreas, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2006), en el marco del programa PISA, señala que la competencia lectora implica comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con los textos escritos, de manera que se pueda alcanzar un propósito personal, desarrollar el conocimiento y participar en la sociedad. Este planteamiento encuentra eco en los lineamientos de la Ley 715, al

vincular el logro de competencias con la capacidad de los estudiantes de aplicar lo aprendido en situaciones prácticas y significativas.

Un aspecto crucial de la Ley 715 es su reconocimiento de la diversidad territorial y cultural de Colombia, que obliga a que las competencias se adapten a las particularidades de cada región, como advierte Jurado Valencia (2009), las competencias no pueden entenderse como estándares homogéneos, sino como procesos dinámicos que deben construirse en diálogo con los contextos socioculturales de los estudiantes. En este sentido, formar en competencias implica integrar los saberes locales, las narrativas comunitarias y las prácticas culturales propias de cada territorio, de manera que los aprendizajes sean significativos y pertinentes.

De este modo, la Ley 715 se articula con la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), al establecer que la formación de competencias no puede desvincularse de los principios de equidad, inclusión y diversidad cultural. En el caso de la comprensión de la lectura esto se traduce en la necesidad de promover prácticas pedagógicas que reconozcan que los estudiantes leen desde sus propias cosmovisiones y que el proceso de interpretación textual está atravesado por la lengua, la cultura y la historia de cada comunidad (Cassany, 2006; Solé, 1992).

Decreto 1860 de 1994*: sobre currículo y PEI*

El Decreto 1860 de 1994, reglamentario de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), constituye un hito en la consolidación del marco normativo colombiano en materia educativa pues, establece orientaciones precisas respecto a la organización curricular, la planeación institucional y el diseño del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Este decreto se erige como instrumento normativo y pedagógico que otorga autonomía a las instituciones educativas para definir sus principios, valores, objetivos y estrategias pedagógicas, siempre en consonancia con las particularidades de sus contextos culturales y sociales.

En relación con el currículo, el Decreto 1860 lo concibe como un proyecto integral que articula objetivos, contenidos, metodologías, recursos, evaluación y actividades formativas, esta visión responde a la necesidad de trascender la visión reduccionista del currículo como un listado de asignaturas y lo redefine como un proceso dinámico de construcción cultural y pedagógica. Como señala Díaz (1993), el currículo no es debido entenderlo únicamente como una estructura técnica, es también apreciarlo como una práctica social donde confluyen saberes, valores e identidades, en diálogo constante con el contexto en el que se desarrolla.

El Decreto, además, coloca en el centro la noción de Proyecto Educativo Institucional (PEI), que constituye la carta de navegación de cada institución, en su artículo 14, establece que el PEI debe responder a las necesidades, intereses y realidades de los estudiantes y de la comunidad educativa en general. Así, el PEI no se reduce a un documento administrativo, sino que representa un proyecto político-pedagógico que recoge la identidad institucional, orienta los procesos de enseñanza-aprendizaje y reconoce la diversidad sociocultural como principio fundamental. Según Guerrero, et al., (2017), el PEI debe funcionar como un espacio de negociación cultural, donde los saberes locales dialogan con los saberes escolares, garantizando que el proceso educativo sea pertinente, inclusivo y transformador.

En este marco, la comprensión de la lectura adquiere un lugar privilegiado, dado que el currículo debe garantizar el desarrollo de competencias comunicativas que permitan a los estudiantes interpretar, analizar y producir textos en función de sus contextos sociales y culturales. La lectura, en consecuencia, deja de ser una actividad mecánica de decodificación para convertirse en una práctica sociocultural situada (Cassany, 2006). El Decreto 1860 habilita a las instituciones para que, en su PEI, diseñen proyectos pedagógicos específicos que integren la lectura y la escritura con las realidades locales, fortaleciendo así la construcción de significados a partir de las experiencias cotidianas de los estudiantes.

La articulación entre currículo y PEI, propuesta por el Decreto, refuerza la idea de que la escuela debe ser un espacio donde se reconozca y valore la diversidad cultural del país. Como señala Rockwell (2009), el aprendizaje se

construye a partir de la vida cotidiana y de las prácticas culturales de los estudiantes, lo cual implica que la escuela debe abrirse al reconocimiento de esas experiencias como insumos válidos en la construcción del conocimiento, de esta manera, el PEI no solo regula las prácticas pedagógicas, sino que también constituye una herramienta política para que las comunidades educativas reivindiquen sus identidades y proyecten un modelo de educación coherente con sus cosmovisiones.

Lineamientos curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998).

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia en 1998 constituye un referente normativo y pedagógico esencial para la enseñanza del lenguaje en la educación básica y media, estos lineamientos surgen como una respuesta a la necesidad de superar visiones reduccionistas de la lengua centradas exclusivamente en la gramática normativa o en la decodificación literal de textos, para proponer una concepción integral que articule la lectura, la escritura, la oralidad y los procesos de significación dentro de contextos sociales y culturales específicos (MEN, 1998).

Desde esta perspectiva, el lenguaje no se concibe como un simple código de transmisión de información, más bien como una práctica cultural, cognitiva y comunicativa que permite a los sujetos construir sentido, interactuar con otros y participar en los distintos ámbitos de la vida social. En consecuencia, la lectura, entendida como proceso de comprensión e interpretación, se ubica en el centro de las competencias comunicativas, pues posibilita el acceso crítico al conocimiento, la apropiación de discursos y la formación de ciudadanos capaces de transformar su realidad (Cassany, 2006; Solé, 1992).

Uno de los aportes más relevantes de los lineamientos es la incorporación de la perspectiva de los *procesos de construcción de sentido* en la comprensión de la lectura , esta visión, reconoce que leer implica poner en relación el texto con los saberes previos, la experiencia cultural y las motivaciones del lector, lo cual coincide con las teorías del aprendizaje significativo de Ausubel (2002) y las propuestas socioculturales de Vigotsky (1995), que destacan la mediación y el contexto como ejes centrales del aprendizaje.

Además, los lineamientos introducen el concepto de *proyectos pedagógicos de aula* como una estrategia que vincula los procesos de lectura y escritura con la vida cotidiana y los intereses de los estudiantes, esto representa un avance en la construcción de prácticas pedagógicas significativas, en tanto que busca superar la fragmentación curricular y fomentar un aprendizaje situado (MEN, 1998). Tales lineamientos también destacan la necesidad de fortalecer la dimensión ética del lenguaje, en cuanto este no solo comunica significados, sino que también vehicula valores, ideologías y visiones de mundo, lo cual exige formar sujetos críticos frente a los discursos que consumen y producen (Freire, 1997).

En este sentido, la pertinencia de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana para la investigación sobre comprensión de la lectura es evidente pues, constituyen un marco que legitima la enseñanza de la lectura como una competencia transversal e integral. Al enfatizar que la comprensión de la lectura no puede reducirse a la repetición mecánica de contenidos, sino que debe propiciar procesos de análisis, interpretación y producción de sentidos, el MEN (1998) ofrece un fundamento teórico y normativo alineado con las demandas actuales de la educación inclusiva, crítica y contextualizada.

Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2006)

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el año 2006 significó un paso decisivo en la consolidación de políticas educativas orientadas a garantizar la calidad, la equidad y la pertinencia del sistema educativo colombiano, estos estándares constituyen referentes comunes que establecen lo que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer en las diferentes áreas del conocimiento, y en particular en el lenguaje, entendido como eje articulador de los procesos de aprendizaje y de la construcción de ciudadanía (MEN, 2006).

A diferencia de los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (MEN, 1998), que ofrecen orientaciones generales de carácter pedagógico, los *Estándares* se concretan en descriptores progresivos de logro que permiten evaluar el avance en las competencias comunicativas de los estudiantes en los diferentes grados. Su

propósito central es brindar a las instituciones educativas un marco de referencia que sirva para diseñar, implementar y evaluar currículos y prácticas pedagógicas coherentes con las metas nacionales de calidad educativa (MEN, 2006; Díaz & Hernández, 2010).

Desde un punto de vista conceptual, los *Estándares* asumen que la competencia comunicativa no sólo se limita a la decodificación de signos o a la corrección gramatical, más bien involucra la capacidad de comprender, producir e interpretar textos en contextos diversos, así como de reflexionar críticamente sobre los discursos que circulan en la sociedad. Esta concepción está en sintonía con la perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura, desarrollada por autores como Cassany (2006), Goodman (1996) y Solé (1992), quienes sostienen que leer y escribir son procesos de construcción activa de sentido que dependen de los saberes previos, los contextos socioculturales y las prácticas discursivas compartidas.

Uno de los aportes fundamentales de los *Estándares* es que establecen la comprensión de la lectura como una competencia transversal que atraviesa todas las áreas del conocimiento, así, la lectura deja de concebirse como un asunto exclusivo del área de Lengua Castellana para convertirse en una herramienta indispensable para el aprendizaje en matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales y demás disciplinas (MEN, 2006). En este sentido, se reconoce que la lectura crítica y reflexiva constituye la base del aprendizaje significativo y de la participación activa en la sociedad del conocimiento (Ausubel, 2002; UNESCO, 2009).

Asimismo, los *Estándares* destacan la importancia de formar lectores autónomos, críticos y creativos, capaces de interactuar con diversos tipos de textos literarios, académicos, digitales, multimodales y de utilizarlos como instrumentos para resolver problemas, construir conocimiento y participar en la vida democrática. Estos estándares no deben entenderse como una camisa de fuerza prescriptiva, deben entenderse como un horizonte flexible que guía los procesos educativos en relación con las necesidades particulares de cada contexto escolar. En esta medida, se convierten en un puente entre la normatividad educativa y la práctica pedagógica,

reforzando la idea de que la comprensión de la lectura constituye el núcleo de la competencia comunicativa y un pilar insustituible del aprendizaje a lo largo de la vida.

Documento de Orientaciones para la enseñanza de la lectura crítica (MEN, 2015)

El documento publicado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en 2015 constituye un referente clave dentro de la política educativa colombiana para fortalecer las prácticas pedagógicas en torno a la formación de lectores críticos, su objetivo fundamental es ofrecer lineamientos conceptuales, metodológicos y evaluativos que permitan a las instituciones educativas y a los docentes orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura más allá de la decodificación de signos, incorporando dimensiones interpretativas, argumentativas y propositivas en el trabajo con los textos (MEN, 2015).

El documento se sustenta en la necesidad de responder a los retos de la sociedad contemporánea, en la que la proliferación de discursos y medios demanda que los ciudadanos estén en capacidad de comprender, analizar y posicionarse frente a múltiples perspectivas textuales. En este sentido, la lectura crítica se plantea como una habilidad cognitiva y también como una práctica cultural y ciudadana que permite el ejercicio de la autonomía, la participación democrática y el reconocimiento de la diversidad (Cassany, 2006; Freire, 1997; UNESCO, 2009).

Desde el punto de vista conceptual, el MEN (2015) define la lectura crítica como la capacidad de los estudiantes para interactuar con los textos desde tres niveles interrelacionados:

Comprensión literal e inferencial, que implica identificar información explícita y establecer relaciones implícitas en los textos.

Interpretación y análisis, donde se examinan las estructuras discursivas, las intencionalidades comunicativas y las estrategias retóricas utilizadas por el autor.

Valoración y reflexión crítica, orientada a contrastar lo leído con los saberes previos, los contextos socioculturales y los valores democráticos, promoviendo un posicionamiento propio frente al texto.

Estos niveles muestran un tránsito de la lectura como desciframiento a la lectura como construcción de sentido, en estrecha relación con las perspectivas de Goodman (1996), quien concibe el acto lector como un proceso de *psicolingüística adivinatoria*, y con Solé (1992), quien resalta la importancia de enseñar estrategias de comprensión que permitan a los estudiantes anticipar, inferir y evaluar el contenido de los textos.

Metodológicamente, el documento propone prácticas pedagógicas centradas en la mediación docente, el diseño de secuencias didácticas contextualizadas y la incorporación de diversos tipos de textos literarios, científicos, digitales, multimodales que enriquezcan la experiencia lectora. Asimismo, enfatiza la necesidad de articular la enseñanza de la lectura crítica con la evaluación formativa, de manera que los procesos de retroalimentación contribuyan a fortalecer la autonomía de los estudiantes en la construcción de significados (MEN, 2015; Díaz & Hernández, 2010).

La pertinencia del documento se observa en dos dimensiones, en primer lugar, su carácter normativo y orientador ofrece a los docentes criterios claros para integrar la lectura crítica al currículo, evitando prácticas reduccionistas centradas en la memorización o la repetición mecánica. En segundo lugar, responde al desafío de formar ciudadanos capaces de leer su entorno social, político y cultural, desarrollando competencias para discernir entre información confiable y discursos manipuladores, una habilidad crucial en el contexto actual marcado por la sobreinformación y las noticias falsas (Cassany, 2006; OCDE, 2006).

Bases conceptuales

Comprensión de la lectura

La comprensión de la lectura constituye un eje central en el desarrollo académico, cognitivo y socioemocional de los estudiantes, ya que implica la

decodificación de palabras, así como también la capacidad de interpretar, relacionar y transformar información en conocimiento significativo. Este proceso complejo integra múltiples dimensiones: lingüística, cognitiva, afectiva y sociocultural, lo que lo convierte en una actividad dinámica en la que el lector construye sentido activamente a partir de los textos, mediado por sus experiencias previas, conocimientos adquiridos y contextos culturales (Cassany, 2006; Kintsch y van Dijk, 1983).

De acuerdo a lo antes planteado, no es un acto lineal ni pasivo; es un proceso constructivo que requiere que el lector negocie significados, identifique relaciones entre ideas explícitas e implícitas y articule la información con su marco conceptual y sus experiencias de vida. Esta visión permite trascender la simple adquisición de información para desarrollar habilidades críticas, inferenciales y reflexivas, promoviendo una lectura profunda que conecta lo académico con la realidad del estudiante y su entorno (Solé, 2012; Vygotsky, 1978).

Además, la comprensión de la lectura se entiende como un fenómeno mediado social y culturalmente, donde las interacciones con docentes, pares y miembros de la comunidad constituyen herramientas fundamentales para el aprendizaje. La lectura, en este sentido, se transforma en un espacio de construcción de significados compartidos, donde los textos se convierten en vehículos para el diálogo, la reflexión y la apropiación de saberes que trascienden el aula (Street, 1984). Así, promover la comprensión de la lectura en contextos educativos fortaleciendo las competencias lingüísticas y cognitivas, también contribuye al desarrollo integral de los estudiantes como sujetos críticos, autónomos y participativos en su comunidad.

Desde la perspectiva lingüística, la lectura se concibe como un proceso activo de decodificación, interpretación y producción de sentido, Cassany (2006) plantea que leer implica reconocer palabras y estructuras gramaticales, también interpretar la intención comunicativa del texto y generar sentido a partir de él. Solé (2012) complementa esta visión al señalar que la comprensión de la lectura requiere del desarrollo de competencias lingüísticas que permitan al lector reconstruir los significados propuestos por el autor, integrándolos con sus conocimientos previos y

contextos de experiencia. Así, la lectura no es un acto pasivo, más bien es un proceso dinámico de interacción entre el lector y el texto, donde el lenguaje actúa como mediador central de la comprensión.

Desde un enfoque psicológico-cognitivo, la comprensión de la lectura se entiende como un proceso de construcción activa de significado, Kintsch y van Dijk (1983) proponen que la lectura implica la integración de la información textual con los esquemas de conocimiento previos del lector, proceso que se realiza mediante inferencias, reorganización y construcción de modelos mentales coherentes. Esta perspectiva resalta la importancia de la memoria de trabajo, la atención y la capacidad de establecer relaciones entre ideas explícitas e implícitas, que permita que el lector no solo registre información, sino que la interprete, la sintetice y la aplique en contextos diversos. Asimismo, la comprensión de la lectura, entonces, es un proceso cognitivo complejo que requiere de habilidades metacognitivas, tales como la planificación, supervisión y evaluación de la comprensión.

Desde la perspectiva sociocultural, la comprensión de la lectura también puede abordarse desde una visión sociocultural, al considerar que el acto de leer y comprender se sitúa en contextos históricos, sociales y culturales específicos. Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje, incluida la lectura, es un proceso mediado socialmente, en el cual los significados se construyen a través de la interacción con otros y con herramientas culturales, siendo la lengua la principal de ellas.

Por su parte, Street (1984) destaca que la lectura no es una práctica neutral, sino que está condicionada por las normas, valores y prácticas de la comunidad en la que se inserta, lo que implica que la comprensión de la lectura está profundamente vinculada a la experiencia cultural del lector. Esta perspectiva enfatiza la necesidad de considerar los contextos locales, los saberes comunitarios y las prácticas comunicativas propias de cada entorno para promover una comprensión de la lectura significativa y pertinente.

Estrategias de comprensión de la lectura

Las estrategias de comprensión de la lectura son procedimientos conscientes que los lectores emplean para mejorar su entendimiento de los textos, tales como anticipar información, formular preguntas, resumir, inferir significados y revisar la comprensión (Pressley y Afflerbach, 1995). La enseñanza de estas estrategias permite a los estudiantes desarrollar autonomía y control sobre su propio proceso lector, favoreciendo la capacidad de adaptarse a diferentes tipos de textos y propósitos de lectura.

Lectura crítica e inferencial: la lectura crítica e inferencial implica la capacidad de analizar, evaluar y establecer relaciones entre la información explícita e implícita (Beck, McKeown y Kucan, 2002). Este tipo de lectura fomenta la reflexión sobre los mensajes del texto, la identificación de sesgos o supuestos y el desarrollo de juicios fundamentados, fortaleciendo así la competencia lectora como herramienta de pensamiento crítico.

Oralidad y escritura en la comprensión: la oralidad y la escritura constituyen mediadores esenciales en la comprensión de la lectura, al permitir que los estudiantes articulen, compartan y reconstruyan significados, la oralidad facilita la discusión de ideas, la interpretación colectiva y la construcción de sentidos compartidos, mientras que la escritura permite la organización, síntesis y expresión de los entendimientos adquiridos (Ferreiro, 2001). La integración de estas habilidades en la enseñanza de la lectura potencia la comprensión profunda, la retención de información y la transferencia del aprendizaje a contextos reales.

Saberes locales

Se entienden como los conocimientos, prácticas, tradiciones, costumbres y cosmovisiones que se generan, transmiten y consolidan dentro de una comunidad determinada a lo largo del tiempo, no son simplemente acumulaciones de información o habilidades técnicas; constituyen un patrimonio cultural vivo y dinámico, profundamente arraigado en la historia, la memoria y la identidad colectiva de la comunidad. Son producto de la interacción constante de los individuos con su entorno natural, social y simbólico, lo que les permite interpretar la realidad, tomar

decisiones, resolver problemas cotidianos y sostener prácticas de vida coherentes con sus valores y creencias.

Además, estos saberes funcionan como sistemas de conocimiento situados y contextualizados, que integran experiencias acumuladas, aprendizajes generacionales y formas de entender el mundo que no siempre se encuentran reflejadas en los conocimientos académicos hegemónicos, su valor radica no solo en la funcionalidad inmediata que ofrecen para la vida diaria, sino también en su capacidad de fortalecer la cohesión social, transmitir normas, códigos de convivencia y estrategias de supervivencia, así como preservar la memoria histórica y cultural de la comunidad (Fals Borda, 2006; De Sousa Santos, 2010).

Los saberes locales, por tanto, representan una forma de conocimiento legítima y compleja, que articula lo práctico con lo simbólico, lo individual con lo colectivo, y lo cotidiano con lo trascendental. Reconocerlos y valorarlos dentro de los procesos educativos permite enriquecer el aprendizaje formal y también promover una educación más inclusiva, intercultural y decolonial, que conecte los contenidos escolares con la vida y la identidad de los estudiantes.

En el ámbito educativo, los saberes locales adquieren un valor estratégico para la construcción de procesos pedagógicos pertinentes y contextualizados. La educación intercultural reconoce la diversidad de conocimientos y prácticas culturales, promoviendo la inclusión de las perspectivas de los grupos históricamente marginados o subrepresentados.

Desde un enfoque decolonial, la integración de saberes locales desafía la hegemonía de los conocimientos occidentales, proponiendo una pedagogía que articule la ciencia formal con las epistemologías locales, promoviendo la valorización de formas de conocimiento plurales y situadas (De Sousa Santos, 2010). Así, los saberes locales que también fomentan una educación crítica, reflexiva y comprometida con la justicia social y la equidad cultural.

Al respecto, De Sousa Santos (2010) plantea que las epistemologías del sur, buscan visibilizar y valorar los saberes producidos fuera de los centros hegemónicos de conocimiento, plantean que los conocimientos locales y populares no deben considerarse subordinados a la ciencia formal, sino como perspectivas legítimas

capaces de ofrecer explicaciones, soluciones y aprendizajes significativos en contextos específicos. Esta perspectiva promueve un diálogo horizontal entre distintos tipos de saberes, enriqueciendo los procesos educativos y al reconocer la diversidad epistémica.

Asimismo, se inscribe la Educación intercultural la cual se centra en la integración de la diversidad cultural en los procesos de enseñanza-aprendizaje, al reconocer la pluralidad de formas de conocer y comprender el mundo. En este enfoque, los saberes locales funcionan como un puente entre la experiencia cotidiana del estudiante y los contenidos académicos, favoreciendo la pertinencia curricular y el desarrollo de competencias cognitivas, sociales y culturales (Walsh, 2005). En este orden de ideas se infiere que, la incorporación de los saberes locales en la educación fortalece la identidad cultural de los estudiantes, permitiéndoles reconocerse como miembros activos de sus comunidades y comprender la riqueza de sus tradiciones y prácticas. La educación contextualizada en los saberes locales contribuye a la construcción de sujetos críticos y autónomos, capaces de valorar su historia, cultura y entorno, y de relacionar el aprendizaje escolar con la vida cotidiana (Fals Borda, 2006).

Oralidad como patrimonio pedagógico

La oralidad constituye uno de los vehículos más significativos de los saberes locales, ya que permite la transmisión de conocimientos, valores y experiencias de manera directa y vivencial, relatos, décimas, leyendas y otras formas narrativas tradicionales cumplen funciones pedagógicas, sociales y simbólicas, convirtiéndose en herramientas para la enseñanza y el aprendizaje de conceptos, normas y formas de vida propias de la comunidad. La oralidad facilita la construcción de significados compartidos y fortalece la memoria colectiva, al tiempo que desarrolla habilidades lingüísticas, expresivas y críticas en los estudiantes (Fals Borda, 2006).

Constructo epistemológico

En el ámbito de la investigación educativa se refiere a una síntesis teórica y conceptual que integra hallazgos empíricos con fundamentos teóricos previamente establecidos, con el fin de proponer un modelo explicativo que permita comprender fenómenos educativos complejos (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014). En otras palabras, un constructo epistemológico no sólo es únicamente un marco conceptual, también es una herramienta analítica que articula teorías, evidencia y prácticas, facilitando la interpretación sistemática de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la generación de conocimiento aplicable y contextualizado.

La construcción de un constructo epistemológico en educación requiere la articulación de múltiples perspectivas teóricas, que en conjunto permitan comprender el fenómeno estudiado desde sus dimensiones cognitivas, socioculturales y pedagógicas.

Integración de la teoría sociocultural de Vygotsky

La teoría sociocultural sostiene que el aprendizaje es un proceso mediado social y culturalmente, donde el desarrollo cognitivo se construye a través de la interacción con otros y mediante la utilización de herramientas culturales, siendo el lenguaje la principal de ellas (Vygotsky, 1978). La comprensión de la lectura, bajo esta perspectiva, no puede separarse del contexto social del estudiante; los significados se construyen conjuntamente, y la mediación pedagógica se convierte en un componente central para la internalización de conocimientos.

Integración de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel

Por su parte, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1983) enfatiza la importancia de que los nuevos conocimientos se conecten con la estructura cognitiva preexistente del estudiante, para que la enseñanza sea verdaderamente significativa, el contenido debe ser relevante, organizado y comprensible, de manera que permita establecer relaciones claras con los conocimientos previos. Esta teoría aporta al constructo epistemológico la noción de que los saberes locales y las experiencias del estudiante constituyen un punto de partida esencial para la comprensión profunda y la apropiación del conocimiento académico.

Integración de la pedagogía crítica de Freire

La pedagogía crítica de Freire (1970) introduce al constructo epistemológico la dimensión reflexiva y transformadora de la educación, en la que el aprendizaje no es neutral, sino que implica un proceso de concientización sobre la realidad social y cultural del estudiante, la educación debe fomentar la autonomía, el pensamiento crítico y la capacidad de los estudiantes para cuestionar y transformar su entorno. La integración de esta perspectiva garantiza que el constructo no solo busque la transmisión de conocimiento, sino también la formación de sujetos críticos y agentes de cambio social.

Integración de los saberes populares de Fals Borda

Según Fals (2006), son conocimientos generados colectivamente dentro de las comunidades, producto de la experiencia, la práctica y la interacción con el entorno. Incorporarlos al constructo epistemológico permite reconocer la diversidad de formas de conocer y comprender el mundo, legitimando las epistemologías locales y promoviendo un diálogo horizontal entre saberes académicos y populares. Esto contribuye a que la educación sea contextualizada, pertinente y culturalmente significativa, vinculando los procesos de enseñanza-aprendizaje con la realidad del estudiante y su comunidad.

Educación y currículo contextualizado

El currículo se entiende como un constructo dinámico, que trasciende la simple organización de contenidos académicos para constituirse en una construcción social y cultural, en la que se articulan conocimientos, valores, normas y prácticas educativas que reflejan las necesidades, intereses y contextos de los estudiantes y sus comunidades (Sacristán, 1991). Desde esta perspectiva, el currículo no es un ente rígido o neutral, sino un espacio de negociación entre las

demandas institucionales y las realidades sociales, culturales y locales, lo que lo convierte en un instrumento clave para la educación contextualizada y significativa.

La educación en contextos rurales enfrenta desafíos particulares, relacionados con la dispersión geográfica, la limitada infraestructura educativa, las brechas de acceso y las desigualdades socioeconómicas (MEN, 2022). En estos escenarios, un currículo situado cobra relevancia, pues permite que los contenidos, estrategias y metodologías se articulen con la vida cotidiana, las tradiciones y los saberes locales de las comunidades, la contextualización del currículo en zonas rurales no solo facilita la comprensión de los contenidos académicos, sino que también promueve la relevancia y aplicabilidad del aprendizaje, fortaleciendo la identidad cultural de los estudiantes y su sentido de pertenencia (Sacristán, 1991; Walsh, 2005).

Por lo tanto, integrar los saberes locales al currículo oficial constituye una estrategia esencial para garantizar la pertinencia y la equidad en la educación, entendidos como conocimientos, prácticas y cosmovisiones propias de una población, permiten que los estudiantes conecten los contenidos escolares con su experiencia cotidiana, favoreciendo un aprendizaje significativo y contextualizado (Fals Borda, 2006; De Sousa Santos, 2010). Esta articulación promueve la transversalidad cultural, entendida como la inclusión de perspectivas, valores y conocimientos propios de diversas culturas dentro de los distintos componentes del currículo, evitando la fragmentación o exclusión de las tradiciones locales.

De manera que la pertinencia curricular hace referencia a la adecuación de los contenidos, objetivos y métodos educativos a las necesidades, intereses y contextos culturales de los estudiantes (Sacristán, 1991). En contextos rurales, esto implica incorporar los saberes locales, adaptando la enseñanza de la lectura y otros aprendizajes a los recursos, prácticas y experiencias de la comunidad, con el fin de que el aprendizaje sea significativo y aplicable a la vida cotidiana.

Finalmente se considera la transversalidad cultural en la enseñanza de la lectura entendida como la integración de elementos culturales y comunitarios en todas las áreas del currículo, de manera que los contenidos escolares dialoguen con las tradiciones, lenguas y prácticas de los estudiantes (Walsh, 2005). En la

enseñanza de la lectura, esto se traduce en la utilización de textos, relatos orales, leyendas y prácticas narrativas locales como medios para desarrollar competencias lectoras, promoviendo tanto la comprensión textual como la valoración de la identidad cultural.

Enfoque sociocultural

El enfoque sociocultural constituye uno de los marcos teóricos más influyentes en las ciencias de la educación, ya que reconoce que el aprendizaje y el desarrollo humano no solo son procesos individuales aislados, también se producen en estrecha relación con el contexto social, cultural e histórico en el que se insertan los sujetos. Desde esta perspectiva, el conocimiento es una construcción compartida que se genera en la interacción con los otros y mediante la apropiación de herramientas culturales, especialmente el lenguaje (Vygotsky, 1978).

En este enfoque el aprendizaje se considera como un proceso mediado social y culturalmente. El aprendizaje antecede al desarrollo y se produce gracias a la mediación social, a través de la interacción con adultos, pares y la comunidad, los estudiantes internalizan los significados, normas y prácticas culturales que conforman su mundo social (Vygotsky, 1978). La noción de zona de desarrollo próximo (ZDP) sintetiza esta idea al mostrar cómo las capacidades potenciales de los estudiantes emergen en interacción con otros, quienes actúan como mediadores que les proporcionan andamiajes para avanzar hacia niveles superiores de comprensión. En el ámbito de la comprensión de la lectura, esto implica que los procesos de interpretación textual se construyen colectivamente, dialogando entre lo que propone el texto y las experiencias sociales y culturales que poseen los estudiantes.

El enfoque sociocultural también destaca el papel de las herramientas culturales, entendidas como los recursos materiales y simbólicos que median la actividad humana (Cole, 1996). Entre ellas, el lenguaje ocupa un lugar central, como medio de comunicación, también como instrumento de pensamiento y de organización de la experiencia, en el proceso de enseñanza de la lectura, el

lenguaje oral, los textos escritos, las narraciones comunitarias, los mitos, leyendas y expresiones culturales constituyen recursos que median la comprensión y el aprendizaje. Como señala Wells (1999), la lectura y la escritura son prácticas sociales que permiten a los individuos participar en comunidades discursivas, lo que refuerza la necesidad de enseñar la lectura desde una perspectiva culturalmente situada y no únicamente como una destreza técnica.

En este marco, el docente deja de ser un simple transmisor de conocimientos para convertirse en un mediador cultural (Bruner, 1997), su rol consiste en facilitar la apropiación de herramientas culturales y lingüísticas, crear puentes entre los saberes escolares y los saberes locales, y promover experiencias de aprendizaje que sean culturalmente relevantes para los estudiantes.

El mediador cultural interpreta las prácticas de la comunidad y las articula con los contenidos escolares, de modo que la enseñanza de la lectura se convierta en una actividad significativa y vinculada con la identidad del estudiante. Esta función exige que el docente reconozca y valore la diversidad cultural del aula, adoptando una postura crítica y reflexiva frente al currículo y las prácticas pedagógicas.

Educación rural en Colombia

La educación rural en Colombia constituye un campo complejo y estratégico dentro de la política educativa, pues refleja las desigualdades históricas entre lo urbano y lo rural, al mismo tiempo que ofrece oportunidades para repensar el papel de la escuela en la transformación social. Se trata de un escenario marcado por tensiones derivadas de la centralización de los currículos y la homogenización de políticas, que con frecuencia desconocen las especificidades de los territorios y las dinámicas propias de las comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes (Vera, 2025).

Más allá de las limitaciones en infraestructura, acceso y permanencia escolar, la educación rural es un espacio de resistencia cultural y de innovación pedagógica, donde emergen propuestas que buscan articular los saberes locales con las prácticas escolares, en un esfuerzo por hacer la educación más pertinente y significativa (MEN, 2006). Este panorama resalta la urgencia de diseñar políticas

públicas inclusivas que reconozcan la diversidad cultural y geográfica del país, y de implementar proyectos pedagógicos contextualizados que favorezcan la equidad y la cohesión social en las comunidades rurales.

Las zonas rurales colombianas se caracterizan por su diversidad cultural, lingüística y geográfica, lo cual enriquece los procesos formativos, pero, al mismo tiempo, plantea desafíos estructurales significativos. El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022) identifica problemáticas como la baja cobertura educativa, la dispersión poblacional, la precariedad en la infraestructura escolar y la limitada formación de los docentes en enfoques interculturales y comunitarios. A ello se suman factores de exclusión asociados a la pobreza, el conflicto armado y la marginalidad histórica de los territorios rurales, que han profundizado la inequidad en el acceso a una educación de calidad (Vera, 2025).

La educación rural en Colombia presenta notorias brechas respecto a la educación urbana**.** Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (2006), la tasa de cobertura en educación media es significativamente menor en las zonas rurales, mientras que la deserción escolar y el rezago en logros de aprendizaje son más altos que en las ciudades. Además, los estudiantes rurales enfrentan limitaciones en el acceso a recursos tecnológicos, bibliográficos y de conectividad, lo que se traduce en una desigualdad de oportunidades formativas, estas brechas no solo afectan la permanencia escolar, sino también las trayectorias de vida de los estudiantes, restringiendo sus posibilidades de movilidad social y participación ciudadana.

Importancia de proyectos pedagógicos con pertinencia cultural

Ante este panorama, se vuelve imperativo avanzar hacia proyectos pedagógicos con pertinencia cultural, que reconozcan y valoren los saberes locales, las lenguas propias, las prácticas agrícolas y las tradiciones culturales como recursos pedagógicos fundamentales. La educación rural debe superar la visión homogénea y centralista de los currículos oficiales, abriéndose a una concepción de la enseñanza como proceso situado, donde el aprendizaje se conecta con la vida cotidiana de los estudiantes y con las realidades de sus comunidades (De Sousa

Santos, 2010; Walsh, 2005). En este sentido, iniciativas como la educación intercultural bilingüe y los programas de fortalecimiento de la ruralidad planteados por el MEN (2022) ofrecen caminos hacia una educación inclusiva, equitativa y transformadora.

La educación rural en Colombia no puede entenderse únicamente desde las carencias, sino también desde las potencialidades, reconocer sus particularidades implica asumir la diversidad cultural y geográfica como riqueza, y no como obstáculo, para el diseño curricular y la práctica pedagógica. La construcción de propuestas educativas contextualizadas, culturalmente pertinentes y socialmente justas se convierte en una condición esencial para cerrar las brechas históricas de inequidad y para garantizar el derecho a una educación de calidad en todos los territorios.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

El presente estudio se inscribe en una perspectiva metodológica cualitativa que responde a la naturaleza del problema de investigación, orientado a comprender la enseñanza de la comprensión de la lectura desde los saberes locales en contextos rurales, dado que el interés central es interpretar las experiencias, significados y prácticas de los actores educativos. A su vez, se adopta el paradigma interpretativo, el cual privilegia la comprensión del mundo social desde la perspectiva de quienes lo viven (Creswell y Poth, 2018)

. En este sentido, la investigación se fundamenta en la convicción de que la realidad educativa es construida social y culturalmente, por lo cual requiere ser abordada desde un marco que reconozca la subjetividad, la historicidad y la pluralidad de los sentidos que emergen en la práctica docente y comunitaria.

Como ruta de indagación se asume el método fenomenológico-hermenéutico, en tanto posibilita acceder a la experiencia vivida de los docentes, estudiantes y padres, para develar los significados que atribuyen a la enseñanza de la lectura en relación con sus saberes locales. La fenomenología, siguiendo a Husserl (2008), permite ir “a las cosas mismas” en su modo de darse, mientras que la hermenéutica, de acuerdo con Gadamer (2003), abre la posibilidad de interpretar dichos significados en el horizonte cultural e histórico de los participantes. Así, el método fenomenológico-hermenéutico resulta pertinente porque integra la descripción de las vivencias con su comprensión e interpretación, lo cual se ajusta al propósito doctoral de configurar un constructo epistemológico que articule la comprensión de la lectura con los saberes comunitarios.

Para garantizar la validez y la riqueza interpretativa de la investigación, se implementará una triangulación, que contempla las voces de los entrevistados, interpretación del autor y sustento teórico, puesto que, según Denzin y Lincoln (2018) esta estrategia permitirá contrastar y complementar las percepciones sobre la enseñanza y la valoración de la lectura, así como el papel de los saberes locales

en el proceso educativo. De tal manera que, la triangulación en la investigación cualitativa fortalece la credibilidad de los hallazgos al recoger diferentes perspectivas de un mismo fenómeno, favoreciendo una comprensión más amplia y profunda.

Por otro lado, la rigurosidad metodológica se acompaña de un compromiso ético ineludible, puesto que, la investigación atenderá a los principios de respeto, confidencialidad y consentimiento informado, asegurando que los participantes comprendan los objetivos del estudio y acepten libremente su colaboración. Asimismo, según Fals Borda (2009) se reconoce la necesidad de respetar la cultura y las tradiciones locales, evitando prácticas extractivas del conocimiento y promoviendo un diálogo horizontal entre la escuela y la comunidad. En coherencia con la ética de la investigación cualitativa, se contempla la devolución de resultados a la comunidad, de modo que los generen aportes significativos para la práctica educativa local (Tracy, 2010).

Dimensiones de la investigación

Dimensión ontológica

La dimensión ontológica de esta investigación parte del reconocimiento de la realidad como una construcción múltiple, dinámica y contextual. Para Shcutz (1967) el paradigma interpretativo, se asume porque el mundo social no existe como una entidad fija e independiente del sujeto, sino que se configura a partir de las experiencias, interacciones y significados que las personas elaboran en su cotidianidad (Schutz, 1967). Es por ello que, desde esta perspectiva, los estudiantes de básica primaria aprenden únicamente mediante el contacto con su entorno, su cultura y los saberes locales que configuran su mundo de vida, puesto que, la realidad, se concibe como un entramado intersubjetivo en el que convergen prácticas, valores y tradiciones que se constituyen en fuentes legítimas de aprendizaje.

En este sentido, la comprensión de la lectura se asume como una experiencia situada que emerge de la interacción entre el sujeto y su contexto, así como plantea

Vygotsky (1978), los procesos de pensamiento y aprendizaje están mediados por herramientas culturales y lingüísticas, lo que implica que la interpretación de un texto depende tanto de las capacidades cognitivas individuales como de los significados compartidos en una comunidad. De manera complementaria, Street (1984) advierte que la lectura debe entenderse como una práctica social, en la que los sujetos atribuyen sentido a los textos en función de las relaciones de poder, las tradiciones culturales y las condiciones históricas en que se desarrolla la práctica lectora.

En la línea de una ontología relacional, Gadamer (2003) sostiene que la comprensión constituye un proceso de fusión de horizontes, en el cual confluyen las precomprensiones del lector con el horizonte cultural e histórico del texto. Así, comprender es siempre interpretar, y esa interpretación se encuentra profundamente marcada por los contextos sociales y culturales en los que el sujeto está inmerso. Bajo esta lógica, la comprensión de la lectura en contextos rurales debe abordarse al reconocer que los estudiantes interpretan los textos a la luz de sus experiencias comunitarias, de sus relatos orales y de los saberes transmitidos generacionalmente.

Dimensión epistemológica

Epistemológicamente esta investigación se adscribe al paradigma interpretativo, en tanto reconoce que el conocimiento se construye en la interacción entre sujetos, contextos y significados, es decir que, bajo este enfoque, comprender la enseñanza de la lectura en relación con los saberes locales implica adentrarse en las experiencias vividas de los actores educativos y develar los sentidos que atribuyen a dichas prácticas. En consecuencia, según Schwandt (2014) el conocimiento generado se concibe como una interpretación situada y provisional, enraizada en un marco sociocultural particular.

Por otro lado, el sustento metodológico se encuentra en el método fenomenológico-hermenéutico. Como afirma Gadamer (2003), toda comprensión es, en esencia, interpretación, y en ese acto hermenéutico los significados se

enriquecen en la medida en que se entrelazan las perspectivas del sujeto con las tradiciones y saberes de su comunidad.

En este marco, los saberes locales se reconocen como fuentes válidas y legítimas de conocimiento, en oposición a las epistemologías dominantes que suelen relegarlos a un plano secundario. Autores como De Sousa (2010) y Fals Borda (2009) han subrayado la importancia de visibilizar el conocimiento popular como componentes esenciales de una ciencia comprometida con la justicia social. En coherencia con esta visión, la presente investigación otorga valor a las narraciones orales, a las prácticas cotidianas y a los modos de leer el mundo propio de las comunidades rurales, integrándolos como horizontes de interpretación para enriquecer la enseñanza de la comprensión de la lectura.

De esta manera, el conocimiento producido a través de este estudio se configura como un saber dialógico y reflexivo, resultado de la interacción entre investigador y participantes, y orientado a generar un constructo epistemológico que articule la lectura con los saberes locales, puesto que, este posicionamiento epistemológico proyecta un aporte a la pedagogía crítica y a la construcción de un modelo de enseñanza de la comprensión de la lectura que responda a las necesidades y particularidades de los contextos rurales.

Dimensión axiológica

En la dimensión axiológica, esta investigación parte del reconocimiento de que toda práctica científica está impregnada de valores y posicionamientos éticos que orientan la manera de comprender e interpretarla realidad, lejos de concebirse como un ejercicio neutral, la investigación educativa implica una toma de postura frente a las personas y comunidades con quienes se trabaja, lo que exige un compromiso con la dignidad, la justicia y la inclusión. Como afirma Habermas (1987), el conocimiento se encuentra inevitablemente mediado por intereses humanos, y en el caso de las ciencias sociales y educativas, dichos intereses se orientan a la comprensión y la emancipación de los sujetos.

En este marco, se asume una ética del respeto hacia la diversidad cultural, lingüística y simbólica de los estudiantes y sus comunidades, dado que, la pluralidad de visiones del mundo se entiende como una riqueza que fortalece los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, Fals Borda (2009) advertía que el conocimiento genuino debe construirse en diálogo con los saberes populares, al reconocer en ellos como una fuente de resistencia frente a la homogeneización epistemológica. Así, esta postura axiológica conduce a valorar las formas propias de interpretar la realidad que poseen los niños, docentes y familias en contextos rurales, entendiendo que toda acción educativa cobra sentido en la medida en que respeta y legitima esas voces.

Es por ello que, la utilización de los saberes locales como base para la enseñanza de la comprensión de la lectura responde, por tanto, a un principio ético, el de garantizar una educación pertinente, que se articule con los contextos y experiencias particulares de cada comunidad educativa. Así, autores como Freire (1970) plantea que toda práctica educativa es, en sí misma, un acto político, y que enseñar a leer sin vincular la palabra con el mundo del estudiante es perpetuar la opresión. En coherencia con esta visión, la presente investigación concibe la comprensión de la lectura como una herramienta crítica y transformadora que permite a los estudiantes cuestionar su realidad y proyectar alternativas de cambio.

En consecuencia, dicha dimensión guía este estudio orientándola a una ética de la responsabilidad y la reciprocidad, lo que implica que el proceso investigativo genere beneficios reales para los participantes y la comunidad, mediante la devolución de los hallazgos y la construcción conjunta de propuestas pedagógicas. De este modo, se garantiza que el conocimiento producido tenga relevancia social y pertinencia cultural, en consonancia con los principios de equidad, justicia y respeto a la diversidad que fundamentan una educación verdaderamente inclusiva.

Dimensión teleológica

La dimensión se orienta hacia la construcción de una propuesta epistemológica que potencie la enseñanza de la comprensión de la lectura desde

una perspectiva situada, centrada en los saberes locales de los estudiantes de educación básica primaria. Esta orientación responde a la necesidad de reconfigurar los procesos educativos, con la integración de los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde una perspectiva epistemológica crítica, es fundamental reconocer que el conocimiento es una construcción activa influenciada por contextos socioculturales específicos. En este sentido, se busca desafiar las concepciones tradicionales de la lectura como una habilidad neutral y universal, proponiendo en su lugar una comprensión de la lectura que valore y utilice los saberes locales y las experiencias culturales de los estudiantes como recursos pedagógicos valiosos (Freire, 2005).

Además, se aspira a que los procesos de lectura fortalezcan la identidad, la reflexión crítica y el vínculo con el entorno, puesto que la lectura se concibe aquí como una práctica social situada, que permite a los estudiantes conectar con su realidad, cuestionar las estructuras de poder y participar activamente en la construcción de su conocimiento y su identidad señalado por Gutiérrez (2016). Esta concepción se inspira en la teoría de la lectura crítica, que enfatiza la importancia de la conciencia crítica y la reflexión sobre los textos leídos, promoviendo una lectura que sea transformadora (Llorens, 2015).

De esta forma, el aula se proyecta como un espacio para la emancipación del pensamiento, el diálogo intercultural y la transformación educativa, en lugar de ser un lugar donde se imponen saberes externos, Gómez (2012) señala que, el aula se convierte en un espacio donde se valoran y se integran los saberes locales, promoviendo una educación que sea relevante, significativa y capaz de generar cambios en la realidad social de los estudiantes, inspirando así en la pedagogía crítica, una educación que sea liberadora, que fomente la conciencia crítica y que promueva la acción transformadora en la sociedad (Freire, 2005).

Paradigma, enfoque y método de la investigación

Paradigma de la investigación

El paradigma interpretativo, elegido como marco epistemológico de esta investigación, se alinea de manera coherente con el método adoptado, que permita una aproximación rigurosa y situada a los fenómenos estudiados. Autores como Guba y Lincoln (1994) destacan que este paradigma “busca la interconexión de los elementos que pueden estar influyendo en algo que resulte de determinada manera. Existe una participación democrática y comunicativa entre el investigador y los sujetos investigados” (p. 79). En otras palabras, se reconoce que la realidad se construye socialmente a través de la interacción entre quienes investigan y quienes son objeto de estudio.

Desde esta perspectiva, Schwandt (2000) señala que, el conocimiento se concibe como un proceso de construcción compartida, en el que los significados emergen de la relación dialógica entre el investigador y los participantes, contextualizados en entornos naturales y culturalmente situados. Esta interacción activa permite captar la riqueza de los significados, las experiencias subjetivas y las dinámicas sociales que configuran la realidad educativa, aportando profundidad y complejidad al análisis de los fenómenos investigativos.

Aplicado al ámbito educativo, el paradigma interpretativo ofrece una mirada integral de la comprensión de la lectura , trascendiendo la visión de esta como una mera habilidad técnica, puesto que, como señala Vygotsky (1978) la lectura se entiende como una práctica sociocultural, íntimamente ligada a las experiencias previas de los estudiantes, sus contextos de vida y sus saberes locales. La investigación, entonces, busca comprender cómo los estudiantes interpretan, negocian y reconstruyen significados a partir de los textos, relacionándolos críticamente con su entorno y sus vivencias cotidianas.

Este paradigma permite que la enseñanza de la comprensión de la lectura se oriente hacia procesos de aprendizaje significativos, donde los estudiantes participan activamente en la construcción de conocimiento y desarrollan capacidades de análisis, reflexión y pensamiento crítico. Además, para Freire (2005)

al integrar los saberes locales y las experiencias culturales de los educandos, el paradigma interpretativo facilita la apropiación del conocimiento, promoviendo una lectura situada y contextualizada que se convierte en una herramienta de transformación personal y social.

Por lo tanto, la adopción del paradigma interpretativo garantiza que el estudio de la comprensión de la lectura se realice desde una óptica que reconoce la complejidad de la interacción humana, la relevancia del contexto sociocultural y el carácter co-construido del conocimiento, asegurando que la investigación aporte comprensiones profundas sobre cómo los estudiantes construyen sentido a partir de sus experiencias y cómo la práctica educativa puede potenciar su desarrollo cognitivo, crítico y cultural.

Enfoque de la investigación

Metodológicamente, esta investigación se sustenta en un enfoque cualitativo, orientado a comprender los fenómenos educativos desde la perspectiva de los propios actores, al reconocer la complejidad, el contexto y la riqueza de las experiencias vividas. Desde una orientación cualitativa, el estudio se propone capturar la esencia de la experiencia vivida, al reconocer el valor ontológico de las emociones y la subjetividad de los participantes. Como señalan Strauss y Corbin (2002), este tipo de indagación requiere un diseño flexible que privilegia el material narrativo para lograr una comprensión integral del fenómeno. El proceso investigativo se sitúa, por tanto, en el plano de la intersubjetividad, donde los instrumentos de recolección actúan como mediadores para desvelar el significado profundo del mundo de vida y los matices que configuran la realidad social en su dimensión cotidiana.

Método de la investigación

Esta investigación se abordó desde el método fenomenológico-hermenéutico.Al respecto, Tamayo y Tamayo, (2001) señalan que la fenomenología

es vista como: “Las realidades cuya naturaleza y estructura sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia del sujeto que las vive y experimenta. Exigen ser estudiadas mediante métodos fenomenológicos” (p. 78). Dicho de otra manera, este método involucra las realidades dependiendo del modo en que es vivida y percibida por el sujeto, una realidad interna, personal, única y propia de cada ser humano. Es por esta razón, que las ciencias socialesrequieren de constructos para investigar objetivamente la realidad social. Estos deben contar con las características de una consistencia lógica y una adecuación al fenómeno estudiado

La investigación se desplegó desde una perspectiva fenomenológica - hermenéutica; pues, se abordó una realidad, la cual, según León y Toro (2002) sirvió para: “descubrir las palabras, así como ciertos actos u obras, vislumbrándolos en el marco de un contexto del cual forman parte” (p. 101). El método fenomenológico – hermenéutico cuenta como presupuesto metodológico según Heidegger (1995), no tan sólo a saber más, sino a conocer mejor la realidad explorada en: “formas de ser, de conocer, que se revelan en conductas y condiciones existentes delimitadas en el transcurso del acontecer, en lenguajes y prácticas, para relatar el encuentro del individuo con el mundo cotidiano” (p. 157).

De acuerdo con Martínez (2014) el método fenomenológico-hermenéutico implica una posición que pone el interés directo en el contexto, la función y el significado de los actos humanos, buscando hacer una descripción detallada y específica de los modos de comportamiento de los fenómenos estudiados dentro de un contexto particular.Por ende, la aplicación de este método permite visibilizar cómo los saberes locales enriquecen la comprensión de la lectura, fortaleciendo la identidad y la capacidad de interpretación crítica de los estudiantes, debido a que, al integrar la perspectiva de los participantes, la investigación favorece la generación de conocimientos pedagógicos que son culturalmente pertinentes, prácticos y transformadores, alineándose con el objetivo central de esta investigación.

Esta estructura secuencial y de control metodológico proporciona el soporte operativo para la aplicación de las fases del método propuestas por Martínez (1991), el cual plantea tres fases del método fenomenológico-hermenéutico, divididas en:

fase descriptiva, fase estructural y fase de discusión; las mismas se explican a continuación:

Fase I. Descriptiva*.* Esta fase se refiere básicamente al logro de una descripción del fenómeno objeto de estudio tal como lo expresa Martínez (1991):

> El objetivo de esta etapa, es lograr una descripción del fenómeno en estudio que resulte lo más completa y no prejuiciada posible y, al mismo tiempo, refleje la realidad vivida por cada sujeto, su mundo y su situación, en la forma más auténtica. (p. 168)

De acuerdo con esto, se trata de poder llegar a la esencia y tal como se manifiesta en la realidad vivida por la persona, que exprese sus experiencias, ideas y nociones. En esta fase se desarrollan los siguientes pasos: elección del escenario de investigación, determinación de la técnica de investigación que para este caso será la entrevista a profundidad, y finalmente la aplicación de la técnica mencionada. En cuanto al escenario se destaca, que todo proceso de investigación para ser llevado a cabo se suscita en un contexto determinado, al respecto Martínez (1991) explica:

> Un buen escenario se caracteriza por ser accesible, es decir que permita a través de las negociaciones se pueda penetrar y obtener la información. El contexto está formado por una serie de circunstancias como el tiempo, el espacio físico que se ubica en el escenario de investigación (p.89).

El escenario representa el contexto al cual se puede acceder con el propósito de obtener la información que se busca, en el cual influyen aspectos como las situaciones, circunstancias, las cuales están inmersa en el ambiente propio del fenómeno o situación que se desea aborda en la cual está inmersa la realidad.

Fase II Estructural*.* Esta fase consiste en la organización y descripción de la información aportada por cada uno de los informantes clave. Martínez (1991) expresa: “El trabajo central de esta etapa es el estudio de las descripciones contenidas en los protocolos”. (p. 175). Significa que para llevar a cabo con éxito esta fase, el investigador debe seguir de manera minuciosa una serie de pasos específicos que lo conducirán a realizar el análisis respectivo para llegar a la comprensión del objeto de estudio.

En consecuencia, la operatividad técnica de esta fase se guiará a través de los procedimientos de la teoría fundamentada propuestos por Strauss y Corbin (2002), ejecutando un proceso riguroso de codificación y categorización de los discursos textualizados, estructurado en tres momentos analíticos interrelacionados: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva.

- ***Codificación Abierta.*** Representa el primer acercamiento analítico a los protocolos de las entrevistas transcritas. En esta etapa, el investigador realiza una lectura línea por línea del corpus discursivo para identificar los conceptos primarios, los incidentes y las expresiones significativas sobre cómo los docentes significan la enseñanza de la lectura en relación con el contexto rural. A partir de este examen, se asignaron "códigos en vivo" (expresiones directas de los informantes de Pinillos) y códigos conceptuales, agrupando las unidades de significado por sus semejanzas y propiedades para reducir los datos brutos en conceptos preliminares.
- ***Codificación Axial.*** En un segundo nivel de abstracción, se procedió a realizar la codificación axial, cuyo propósito central es comenzar a reconstruir los datos fragmentados en la etapa anterior. Aquí se establecieron conexiones de sentido, analogías y relaciones jerárquicas entre las categorías emergentes y sus subcategorías. Para ello, se empleó el paradigma codificador que evalúa las condiciones causales, el contexto territorial, las estrategias de mediación pedagógica y las consecuencias de integrar los saberes locales en el desarrollo de la comprensión de la lectura. Este cruce analítico permitió estructurar un mapa relacional denso de la realidad estudiada.
- ***Codificación Selectiva.*** Finalmente, se llevó a cabo la codificación selectiva, momento cúspide del análisis cualitativo donde se integra y refina la matriz categorial. En este paso se identificaron la categoría central o eje integrador, la cual condensa el fenómeno fundamental de la investigación, así como todos los códigos y categorías previas se subordinarán e interconectarán de forma lógica en torno a esta categoría núcleo. Este proceso sistemático de

depuración y abstracción teórica es el que posibilitó el tránsito definitivo desde las voces empíricas de los docentes ribereños hacia la teorización profunda, sentando las bases analíticas definitivas para la posterior cristalización del constructo epistemológico formal.

Fase III. Discusión de los resultados*.* Esta fase es la final y quizá la más significativa para el proceso de investigación, para Martínez (1991) esta etapa tiene como objetivo:

> Relacionar los resultados obtenidos en la investigación con las conclusiones de otros investigadores para compararlas, contraponerlas, entender mejor las posibles diferencias y, de ese modo, llegar a una integración mayor y a un enriquecimiento del "cuerpo de conocimientos del área estudiada. (p. 183)

En este sentido, la fase de discusión en el presente estudio no se reducirá a una mera yuxtaposición o comparación pasiva de datos. Por el contrario, se asumió como el espacio operativo de la triangulación hermenéutica, entendida como un ejercicio de contrastación dialéctica y tridimensional donde convergen de manera simultánea: las voces empíricas de los informantes clave del territorio pinillero, los referentes de las teorías subyacentes mencionadas en el Capítulo II tales como Borda (2006), Vygotsky (1978), Ausubel (1968) y Propp (1974) y el horizonte interpretativo crítico del investigador.

Así, a través de este cruce multirreferencial de perspectivas, se procedió a interrogar las estructuras de significado develadas en la fase anterior, contrastando las convergencias y divergencias discursivas. Este proceso de rigurosa síntesis analítica y abducción teórica es el que permitió desentrañar las propiedades subyacentes del fenómeno, trascendiendo el plano puramente descriptivo para generar, finalmente, el constructo epistemológico transformador orientado a la enseñanza de la comprensión de la lectura desde los saberes locales en los estudiantes de educación básica primaria de la Institución Educativa Manuel Francisco Obregón.

Descripción del Escenario de la investigación

La investigación se desarrolló en la Institución “Educativa Manuel Francisco Obregón”, ubicada en el municipio de Pinillos, al sur del departamento de Bolívar,

en la República de Colombia, específicamente en la región de la Mojana Bolivarense. El municipio se localiza en la Depresión Momposina, sobre la Isla de Santa Bárbara, en un territorio caracterizado por su alta riqueza hídrica, influenciado por los ríos Magdalena y Cauca, así como por extensas ciénagas y playones. Estas condiciones naturales han determinado históricamente las dinámicas sociales, económicas y culturales de la población, sustentadas principalmente en la pesca, la agricultura y la pequeña ganadería.

Pinillos presenta un clima seco tropical y una identidad cultural fuertemente arraigada, expresada en celebraciones religiosas y festividades tradicionales como las fiestas patronales de San José, las de la Inmaculada Concepción y la conmemoración del aniversario municipal. En términos generales, la cabecera municipal concentra los servicios administrativos y educativos, y refleja problemáticas sociales asociadas a la pobreza, el desplazamiento forzado y las limitadas oportunidades de desarrollo, aspectos que inciden directamente en los procesos educativos.

La Institución Educativa Manuel Francisco Obregón es de carácter oficial y constituye uno de los principales referentes educativos del municipio de Pinillos y de la subregión de la Mojana Bolivarense en Colombia. Su misión está orientada a la formación integral de ciudadanos autónomos, con proyectos de vida fundamentados en valores éticos, culturales, políticos y ecológicos, promoviendo el desarrollo humano y la conservación del medio ambiente. La institución concibe la educación como un proceso transformador, enfocado en la calidad académica, el uso pedagógico de las tecnologías, el fortalecimiento de la investigación escolar y la educación ambiental como ejes transversales de su quehacer formativo.

La población estudiantil, conformada por aproximadamente 1.700 estudiantes, proviene mayoritariamente de hogares con condiciones socioeconómicas limitadas; muchos de ellos han sido afectados por el desplazamiento forzado y otras formas de vulnerabilidad social propias del contexto colombiano. A pesar de estas dificultades, los estudiantes manifiestan interés por el aprendizaje, creatividad y sentido de responsabilidad, aunque algunos presentan afectaciones emocionales asociadas a la pobreza, el hacinamiento y la violencia

intrafamiliar, lo que plantea retos significativos para la labor pedagógica y el acompañamiento psicosocial.

La institución cuenta con un recurso humano integrado por un rector, cuatro coordinadores, 1 tutor del programa Todos a Aprender y 70 (setenta) docentes de aula, quienes atienden a la población estudiantil en 7 (siete) sedes educativas: que la conforman: Sede Principal de Bachillerato; Sede Primaria Pinillos; Sede de la Unión Cabecera; Sede de Puerto Pinillos; Sede de Nueva Esperanza; Sede de Mantequeira y la Sede de Vida Tranquila distribuidas entre la cabecera municipal y zonas rurales aledañas. .Esta organización permite ampliar la cobertura educativa y responder a las necesidades de una población diversa, aunque enfrenta desafíos relacionados con la infraestructura, el acceso a recursos tecnológicos y el fortalecimiento del apoyo socioemocional.

Asimismo, la Institución Educativa Manuel Francisco Obregón ha consolidado su proyección académica mediante convenios con universidades colombianas, que han posibilitado la oferta de programas de educación superior en modalidad a distancia, contribuyendo al acceso a la formación profesional de docentes y miembros de la comunidad, y fortaleciendo su papel como eje de desarrollo educativo y social en el municipio.

En este contexto territorial, social y educativo de Colombia, la Institución Educativa Manuel Francisco Obregón se configura como un escenario pertinente para el desarrollo de la presente investigación, al articular una realidad sociocultural compleja, una población estudiantil diversa y vulnerable, y una apuesta institucional por la formación integral, la investigación y la transformación social. Las características del entorno y las dinámicas propias de la institución ofrecen un marco significativo para analizar problemáticas educativas y proponer estrategias con impacto tanto en el ámbito escolar como en el desarrollo comunitario del municipio de Pinillos.

Sujetos o actores de la investigación

En el marco de esta investigación, los sujetos principales son los estudiantes de educación básica primaria, quienes constituyen el núcleo del estudio, dicha

elección se fundamenta en la necesidad de comprender cómo los educandos desarrollan la comprensión de la lectura a partir de sus saberes locales, experiencias culturales y formas particulares de interpretar el mundo, dado a que, su vivencia cotidiana se convierte, por tanto, en el eje central para la construcción de un constructo epistemológico que oriente prácticas pedagógicas significativas, contextualizadas y culturalmente pertinentes.

Para profundizar en la comprensión del fenómeno, la investigación recurre también a informantes clave, representados por cuatro docentes con experiencia directa en la enseñanza de la comprensión de la lectura. La selección de estos profesionales obedece a criterios de conocimiento del contexto sociocultural y familiar de los estudiantes, así como a su trayectoria en prácticas pedagógicas centradas en la lectura. Según Robledo (2009):

> Los informantes clave son aquellas personas que, por sus vivencias, capacidad de empatizar y relaciones que tienen en el campo, pueden apadrinar al investigador, convirtiéndose en una fuente importante de información a la vez que le va abriendo el acceso a otras personas y a nuevos escenarios (p. 1).

Para la configuración del presente estudio en el contexto rural del municipio de Pinillos, se establecieron con rigurosidad metodológica los siguientes criterios de inclusión y selección para los actores sociales que proveerían el corpus discursivo:

- ***Criterio Profesional y Laboral.*** Ser docente activo de educación básica primaria adscrito a la Institución Educativa Manuel Francisco Obregón, con trayectoria de servicio en las sedes del municipio.
- ***Criterio de Experiencia Pedagógica.*** Poseer experiencia directa en los procesos de mediación y estrategias dirigidas al desarrollo de la comprensión de la lectura en el nivel de básica primaria.
- ***Criterio de Identidad y Arraigo Cultural.*** Demostrar apertura, sensibilidad o conocimiento hacia la integración de la tradición oral, las dinámicas del territorio y los saberes locales dentro de la práctica pedagógica.

- ***Criterio Ético-Axiológico.*** Manifestar la voluntad explícita de participar en la investigación mediante la firma del Consentimiento Informado, autorizando el registro y transcripción de las sesiones conversacionales.

Derivado de la aplicación de estos criterios, se consolidó un grupo de seis (6) docentes como informantes clave. Esta selección garantiza la multirreferencialidad del fenómeno, puesto que abarca tres áreas fundamentales del conocimiento: dos (2) especialistas en Humanidades y Lengua Castellana, quienes aportan el rigor de la cultura escrita; dos (2) en Ciencias Sociales, que proveen la visión territorial e histórica; y dos (2) en Investigación y Ciencias Exactas, que evalúan la transversalidad de la lectura en el pensamiento lógico. Asimismo, la indagación se nutre de las vivencias de los estudiantes de básica primaria dentro del aula.

Con el propósito de salvaguardar la identidad de los profesionales y dar cumplimiento a los compromisos de confidencialidad asumidos en la dimensión axiológica, se emplearon seudónimos para su caracterización detallada, la cual se sintetiza en la siguiente matriz descriptiva:

Tabla 1.

Caracterización Sociodemográfica y Profesional de los Informantes Clave

Código de Identificación	Género	Área de Especialidad Profesional	Sede Educativa de Adscripción	Atributo e Idoneidad Epistémica para el Estudio
Docente L.R.	Femenino	Humanidades y Lengua Castellana	Sede Principal / Rural	Aporta la mediación técnica de la lectura y los procesos de textualización desde las realidades vividas de los estudiantes.
Docente N.R.	Femenino	Humanidades y Lengua Castellana	Sede Primaria Pinillos	Aporta la visión de la lectura como un acto ético, político y de resistencia contra la homogeneización curricular.
Docente C.B.	Femenino	Ciencias Sociales	Sede Mantequeira	Vincula los contenidos de lectura con la reconstrucción histórica, costumbres y el entorno de la Mojana Bolivarense.
Docente M.T.	Femenino	Ciencias Sociales	Sede Puerto Pinillos	Promueve el diálogo intercultural y el vínculo escuela-comunidad a través de relatos de sabedores y trabajadores del campo.
Docente S.M.	Femenino	Investigación	Sede Nueva	Evalúa la comprensión de la

		en Ciencias Exactas	Esperanza	lectura desde la resolución de problemas vitales y la relación del saber con el ecosistema (ríos/ciénagas).
Docente J.M.	Masculino	Investigación en Ciencias Exactas	Sede Vida Tranquila	Conecta la lectura del entorno y del territorio con la estructura cognitiva previa, promoviendo el pensamiento crítico y la identidad.

Nota. Elaboración propia (2026)

Esta heterogeneidad y profundidad en los perfiles de los docentes seleccionados garantiza la recolección de un material narrativo denso y con alta riqueza interpretativa, lo cual resulta coherente con el método de Van Manen (2003) al buscar capturar la esencia de la experiencia vivida en su entorno natural. La visión conjunta de estos actores permite articular de forma holística las dinámicas del aula con el tejido intersubjetivo del territorio pinillero, blindando el camino hacia la construcción del constructo epistemológico formal para la enseñanza de la comprensión de la lectura.

Técnica y fases para la recolección de la información

En el marco de esta investigación, sustentada en un enfoque cualitativo de paradigma interpretativo, se recurrió a técnicas fundamentales para la recolección de información: la observación y la entrevista en profundidad, seleccionadas en coherencia con el método fenomenológico-hermenéutico de Van Manen (2003), en tanto que favorecen la comprensión situada de las experiencias vividas por los actores educativos y permiten acceder a los significados que emergen en la cotidianidad escolar.

La técnica de la observación de las dinámicas escolares, posibilitó captar las interacciones cotidianas, los modos en que los docentes se aproximan a los textos, y cómo estas prácticas se entrelazan con las experiencias culturales de su entorno inmediato. Esta observación permitió al investigador situarse en la vivencia de los actores, favoreciendo una mirada integral que supera las descripciones superficiales para adentrarse en la complejidad de los procesos pedagógicos

vinculados a la comprensión de la lectura. Según lo planteado por Carrasco (2006), la observación constituye un proceso que permite recoger y registrar la información asociada a fenómenos o conductas de los actores sociales a quienes se estudia. A partir de esta información, el investigador encuentra datos que le permitirán conformar unidades de análisis orientadoras de los hallazgos emergentes en el proceso de investigación.

De acuerdo con Martínez (1991), la entrevista en profundidad puede entenderse como “un diálogo abierto con el entrevistado, en el que este tiene la libertad de indicar todas sus apreciaciones, sin someterse a preguntas concretas” (p. 112). En concordancia con esta concepción, se diseñó un dispositivo flexible que garantizara la espontaneidad de los relatos y la posibilidad de profundizar en aspectos significativos emergentes durante la conversación.

Esta técnica se aplicó de manera dirigida a los seis (6) docentes considerados informantes clave, empleando como instrumento un guion de entrevista semiestructurado compuesto por dieciséis (16) preguntas orientadoras organizadas en torno a ejes temáticos clave. Estas interrogantes permitieron explorar desde las acciones didácticas concretas ejecutadas en los momentos de la lectura (antes, durante y después), hasta la resignificación de la práctica docente cuando se asume como un puente que articula los textos escolares con las expresiones del saber cultural, la oralidad y la identidad territorial de Pinillos.

Para dar cumplimiento taxativo a la rigurosidad del trabajo de campo y responder a las exigencias de consistencia del diseño cualitativo, el proceso de interacción con los sujetos se estructuró a través de una ruta sistemática de dos (2) encuentros presenciales en profundidad con cada uno de los seis (6) docentes (Docente L.R., Docente N.R., Docente C.B., Docente M.T., Docente S.M. y Docente J.M.), consolidando un total de doce (12) sesiones dialógicas exhaustivas. La ruta de campo se ejecutó bajo la siguiente secuencia operativa:

- ***Primer Encuentro (Aproximación Fenomenológica).*** Centrado en la emergencia libre del discurso sobre la cotidianidad del aula rural. El propósito fue capturar las experiencias y tensiones en la enseñanza de la comprensión de la lectura en su estado nativo, guiados por el instrumento orientador.

- ***Segundo Encuentro (Profundización y Validación Intersubjetiva).*** Realizado tras una primera revisión de los relatos para clarificar categorías abstractas, profundizar en nudos discursivos específicos de cada área de especialidad y validar con los propios informantes que el sentido de sus testimonios correspondiera fielmente a su realidad vivida.

Cada una de las doce sesiones dialógicas fue registrada mediante soporte de audio digital, previo consentimiento expreso y firmado por los participantes. Posteriormente, para garantizar la fidelidad absoluta de las voces y el rigor de la fase estructural, el corpus auditivo fue sometido a un proceso de transcripción literal y textualización mecanografiada, generando los protocolos fenomenológicos definitivos. Estos protocolos, organizados y codificados formalmente, constituyeron la materia prima analítica integrada que alimentó los procesos de codificación abierta, axial y selectiva descritos en la fase estructural, garantizando el engranaje perfecto entre la empiría de campo y el constructo epistemológico final.

Procesamiento y validación de la información

Una vez recopilados los datos, el proceso de análisis se inició con su organización, sistematización y categorización, con el fin de facilitar una interpretación rigurosa y coherente con los principios del enfoque fenomenológico-hermenéutico. Este procedimiento se concibió como un ejercicio reflexivo y progresivo, orientado a descubrir las estructuras esenciales de significado que revelan la manera en que los saberes locales influyen en la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión de la lectura.

La investigación adopta una postura fenomenológica-hermenéutica, empleando como técnica de análisis los procedimientos de codificación de Strauss y Corbin para garantizar la sistematicidad en el tratamiento de los datos. La interpretación de los hallazgos se fundamentó en la propuesta procedimental de Strauss y Corbin (2002), empleando la codificación abierta, axial y selectiva como ejes articuladores. Esta metodología garantiza un análisis sistemático e inductivo,

donde la constante contrastación de los datos permite una integración teórico-empírica sólida, orientada a explicar el fenómeno desde su complejidad intrínseca.

En concordancia con la tradición cualitativa, la rigurosidad del proceso investigativo mediante criterios que aseguran la validez, la confiabilidad y la cientificidad del estudio, los principales criterios para valorar la calidad en investigaciones cualitativas son Según Castillo (2003) la credibilidad, la auditabilidad y la transferibilidad. Estos elementos permiten fortalecer el proceso de construcción de conocimiento, garantizando que los hallazgos reflejen de manera auténtica la realidad investigada y puedan ser comprendidos en su complejidad.

En este estudio, la credibilidad se aseguró a través de un proceso de validación directa de los hallazgos con los propios participantes, tras la transcripción de las entrevistas realizadas a los docentes, los textos fueron devueltos para su revisión y retroalimentación, garantizando que la información plasmada correspondiera fielmente a sus experiencias y percepciones. Esta estrategia, además de confirmar la coherencia de los datos con la vivencia real de los informantes, reforzó el carácter participativo y ético de la investigación, asegurando que los sujetos conservaran un rol activo en la construcción de los significados (Lincoln y Guba, 1985).

Como plantea Castillo (2003), la credibilidad hace referencia al grado de confirmación que tiene la información proporcionada por los sujetos involucrados, siendo ellos mismos quienes verifican la validez de los contenidos (p. 9). En esta misma línea, Lincoln y Guba (1985) destacan la importancia de la validación por los participantes como una estrategia central para garantizar la confiabilidad y la legitimidad de las conclusiones, al recurrir a este procedimiento, la investigación no solo consolida la calidad interpretativa de los resultados, sino que también promueve un ejercicio de co-construcción del conocimiento, donde la voz de los participantes es reconocida y legitimada.

Auditabilidad, triangulación y limitaciones de la investigación

Con el propósito de asegurar la auditabilidad, se mantuvo un registro sistemático, exhaustivo y transparente de cada una de las fases del proceso investigativo, dicho registro incluyó notas de campo, transcripciones completas de entrevistas, matrices de codificación y categorías emergentes, lo que constituye una base documental que respalda las interpretaciones realizadas. Este procedimiento metodológico garantiza según Lincoln y Guba (1985) que otro investigador pueda seguir de manera rigurosa el itinerario de investigación y verificar la coherencia entre los datos recogidos y los significados construidos, fortaleciendo así la confiabilidad y la trazabilidad del estudio.

Asimismo, se implementó la triangulación como estrategia fundamental para robustecer la validez y profundidad interpretativa de los hallazgos, esta se aplicó en dos niveles, de fuentes y de técnicas. En cuanto a las fuentes, se contrastó la información proveniente de los docentes participantes con las observaciones del investigador y los registros anecdóticos generados en el contexto escolar y comunitario. En relación con las técnicas, se articularon entrevistas a profundidad, observaciones directas y notas de campo, lo que permitió captar el fenómeno desde diferentes ángulos y enriquecer la comprensión de las prácticas pedagógicas asociadas a la comprensión de la lectura y su relación con los saberes locales.

La triangulación posibilitó contrastar de manera simultánea los relatos de los docentes con las prácticas observadas en el aula, y complementar dicha información con registros anecdóticos que dieron cuenta de expresiones espontáneas, dinámicas de interacción y particularidades culturales del entorno, puesto que, este proceso aumentó la consistencia y solidez de los resultados, al tiempo que reveló patrones, contradicciones y matices relevantes para la interpretación del fenómeno educativo. Además, favoreció la construcción de significados compartidos, coherente con el enfoque fenomenológico-hermenéutico, en tanto se integraron múltiples voces y perspectivas en la construcción analítica, respetando el carácter subjetivo, dinámico y situado de la experiencia vivida.

No obstante, como en toda investigación, el proceso enfrentó ciertas limitaciones teóricas, metodológicas y prácticas. En el plano teórico, se identificó una limitada disponibilidad de literatura que aborde de manera directa la articulación

entre saberes locales y comprensión de la lectura en estudiantes de educación básica primaria. Si bien existen aportes relevantes desde la pedagogía crítica, la educación intercultural y los enfoques de enseñanza situada, el nexo con el desarrollo de habilidades lectoras desde un constructo epistemológico local sigue siendo un campo en construcción, esta situación obligó a complementar y adaptar marcos conceptuales de áreas afines, ajustándolos al contexto particular del estudio.

En el plano metodológico, el método fenomenológico-hermenéutico supuso un desafío inherente, en el que la interpretación de las experiencias vividas depende en gran medida del diálogo entre investigador y participantes. Esta subjetividad, considerada un valor en este paradigma, puede convertirse en una limitación en términos de replicabilidad o generalización de los resultados. Asimismo, el carácter emergente del diseño exigió ajustes constantes durante el proceso, lo que enriqueció la investigación, pero dificultó la posibilidad de mantener una planificación rígida.

En cuanto a las limitaciones prácticas, se presentaron dificultades logísticas relacionadas con el acceso al contexto escolar y la disponibilidad de tiempo de los docentes, quienes debían conciliar su participación con múltiples responsabilidades laborales; factores externos, como el calendario escolar y las dinámicas propias de la vida comunitaria, influyeron en la frecuencia y duración de las observaciones. Asimismo, las limitaciones en el uso de recursos pedagógicos en las aulas redujeron la posibilidad de observar prácticas que integraran de manera explícita los saberes locales en los procesos de enseñanza de la comprensión de la lectura.

A pesar de estas limitaciones, la investigación logró construir un cuerpo interpretativo robusto y contextualizado, que visibiliza la manera en que los saberes locales pueden enriquecer las prácticas pedagógicas y los procesos de comprensión de la lectura. Lejos de debilitar el estudio, estas restricciones invitan a considerar líneas de investigación futuras, orientadas a ampliar la muestra, explorar otros niveles educativos y profundizar en la sistematización de experiencias interculturales en la enseñanza de la lectura.

CAPÍTULO IV

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACION

En este apartado se presentan las categorías emergidas de la interpretación de la información obtenida durante el proceso de entrevistas con los informantes clave. A continuación, se presenta secuencialmente según los propósitos de la investigación, el análisis de la información cualitativa obtenida en las entrevistas a seis docentes, 4 del área en enseñanza de la lengua, y 2 en el área de enseñanza de las ciencias sociales; siendo estos los informantes claves para dar consecución al proceso de tránsito fenomenológico, por lo que muestran su posicionamiento, desde el cual se avanzó hacia los próximos estadios de la conciencia del fenómeno en estudio.

La interpretación y análisis de los datos cualitativos fueron realizados en el marco de procedimientos establecidos por Strauss y Corbin (2002) como son la codificación abierta, axial y selectiva. De acuerdo con estos autores, este análisis constituye un proceso sistemático de investigación en el cual la recolección, el análisis de los datos cualitativos y la teoría que surge de ellos se encuentran intrínsecamente relacionados, dando lugar a un proceso inductivo de comparación constante de la información.

La Codificación Abierta supone el proceso de construcción de categorías propio del involucramiento con la realidad del fenómeno de estudio. Asimismo, se implementó la fase de Codificación Axial en la cual se identifican relaciones entre las categorías y entre éstas y las subcategorías, lo cual se traduce en un proceso de reagrupación de los datos y se inicia la generación de teoría y validación de la información. En la fase de Codificación Selectiva se integran las categorías y se produce el texto heurístico, dando continuidad a la validación de la generación de una aproximación teórica sobre los saberes locales en la enseñanza de la comprensión de la lectura en estudiantes del nivel básica primaria.

Según, Strauss y Corbin (2002) la investigación cualitativa es aquella que: “Se deriva de la recolección de datos directamente del escenario de estudio a través

de un proceso ordenado y sistemático". (p. 13); en este sentido, para llevar a cabo el análisis, se cumplieron las siguientes fases:

Fase I comparación de datos

Fase II la relación de cada subcategoría con las categorías

Fase III delimitación de la teoría que comienza a generarse

Fase IV escritura de la teoría emergente.

Este proceso fue aplicado a las entrevistas empleando como apoyo el programa Atlas. Ti. Dicha herramienta facilitó la codificación e integración de los datos, que permita una comprensión más profunda del fenómeno desde los diversos puntos de vista y contextos de los participantes. Este proceso analítico permitió identificar una serie de códigos recurrentes entre los informantes, así como categorías y subcategorías emergentes que reflejan la riqueza y complejidad de sus experiencias, a partir de lo cual se produjo el conjunto de diagramas conceptuales emergentes que organizaron conceptualmente los datos cualitativos, lo cual da cuenta de un análisis compatible con la lógica de la organización del conocimiento.

Con el fin de organizar de manera clara la información reunida, y teniendo en cuenta su extensión y complejidad, se optó por asignar códigos a los informantes tal como se muestra a continuación:

Tabla 2.

Codificación de informantes clave

Código	Informante Unificado	Género	Área de Especialidad Profesional
DO1	Docente J.M.	Masculino	Investigación en Ciencias Exactas
DO2	Docente L.R.	Femenino	Humanidades y Lengua Castellana
DO3	Docente S.M.	Femenino	Investigación en Ciencias Exactas
DO4	Docente C.B.	Femenino	Ciencias Sociales
DO5	Docente M.T.	Femenino	Ciencias Sociales
DO6	Docente N.R.	Femenino	Humanidades y Lengua Castellana

Nota. Elaboración propia (2026)

Como resultado de este exhaustivo procedimiento de comparación constante y ordenamiento conceptual, emergieron las estructuras abstractas que configuran el mapa categorial de la presente investigación. Atendiendo a las directrices de la

Comisión Técnica e institucional de la universidad, y con el propósito de garantizar la transparencia analítica, auditabilidad y replicabilidad del estudio, se presenta a continuación la arquitectura global de los hallazgos. Este mapa conceptual integrador opera como una red relacional que devela los nudos discursivos y las interconexiones semánticas surgidas desde los protocolos de los seis (6) informantes clave (Docente L.R., Docente N.R., Docente C.B., Docente M.T., Docente S.M. y Docente J.M.), que permita al lector visualizar de forma holística la dosificación de la teoría emergente antes de su desglose analítico.

Tabla 3.

Matriz categorial

Categorías Matrices (Ejes de la Praxis)	**Subcategorías Emergentes (Nodos de Significado)**
1. Estrategias pedagógicas en la enseñanza de la comprensión de la lectura en educación básica.	• Concepción docente sobre la comprensión de la lectura. • Estrategias durante el proceso de la lectura. • Integración de la comprensión de la lectura en el currículo escolar. • Valoración de la lectura en el aula. • Uso social de la lectura.
2. Saberes locales en la práctica pedagógica.	• Percepción docente sobre los saberes locales. • Integración curricular de saberes locales. • Valor didáctico de los saberes locales.
3. Saberes locales como textos en la enseñanza de la comprensión de la lectura.	• Integración de la oralidad y la escritura. • Retos y oportunidades en la incorporación de saberes locales. • Recursos didácticos basados en saberes locales.
4. Principios del enfoque sociocultural en el discurso docente sobre la comprensión de la lectura.	• Mediación social en el discurso docente. • Contextualización cultural en la enseñanza. • Elementos culturales y lingüísticos. • El papel del docente en la enseñanza.

Nota. Elaboración propia (2026)

Partiendo de la categorización antes señalada y en el marco del método fenomenológico-hermenéutico, el tránsito hacia la teorización no se genera a partir de constructos apriorísticos o imposiciones conceptuales de quien investiga. Por el contrario, las categorías emergentes representan nudos de significación ontológica que destilan, de manera inductiva, la esencia de las vivencias compartidas por los actores sociales en sus protocolos. Desde la perspectiva y los fundamentos de la Lingüística Aplicada a la Planificación y Enseñanza de la Lengua, estas dimensiones constituyen unidades de sentido que develan de qué modo se planifica, se significa y se ejecuta la mediación lingüística en las realidades particulares de la escuela rural.

En estricto cumplimiento de los criterios de auditabilidad, y con el firme propósito de ofrecer una plataforma discursiva fluida y coherente que responda a los procedimientos propios del método, se caracterizan a continuación los cuatro (4) ejes categoriales matrices que emergieron tras el riguroso proceso de codificación abierta y axial:

1. Estrategias pedagógicas en la enseñanza de la comprensión de la lectura en educación básica. Esta categoría matriz devela la estructura operativa de la praxis pedagógica en el aula rural de la Institución Educativa Manuel Francisco Obregón. Lejos de reducir el hecho lector a una práctica mecánica de decodificación fonética, este eje redimensiona la comprensión como un acto humano y dialógico. La categoría organiza su acción a través de cinco nodos esenciales: la concepción docente sobre la comprensión de la lectura, las estrategias durante el proceso de la lectura (planificadas en sus tres momentos didácticos), la integración de la comprensión de la lectura en el currículo escolar, la valoración de la lectura en el aula bajo un enfoque cualitativo-formativo, y el uso social de la lectura como herramienta de empoderamiento ciudadano.

2. Saberes locales en la práctica pedagógica. Representa la dimensión donde el contexto sociocultural y la memoria histórica de Pinillos permean el hecho educativo formal. Este constructo se devela una plataforma epistémica situada que desafía las estructuras curriculares centralizadas. Su andamiaje analítico se deconstruye a partir de tres dimensiones medulares: la percepción docente sobre

los saberes locales, los mecanismos de integración curricular de saberes locales en las áreas comunes del conocimiento, y la legítima fundamentación del valor didáctico de los saberes locales como catalizadores del interés cognitivo del educando.

3. Saberes locales como textos en la enseñanza de la comprensión de la lectura. Constituye un nudo de alta relevancia para la línea de investigación, por cuanto asume el territorio rural, fluvial y ribereño como un "texto vivo" susceptible de ser deconstruido semióticamente en la escuela. A través de este eje, el río, las ciénagas, las prácticas de cultivo y las voces de la comunidad se transforman en materiales legibles que dotan de sentido la enseñanza de la lengua. Esta categoría se viabiliza en la práctica por medio del análisis de la integración de la oralidad y la escritura, la sistematización de los retos y oportunidades en la incorporación de saberes locales ante la hegemonía institucional, y el diseño creativo de recursos didácticos basados en saberes locales.

4. Principios del enfoque sociocultural en el discurso docente sobre la comprensión de la lectura. Eje categorial que ancla la investigación en los postulados de la mediación social y la escuela como espacio de interacción intersubjetiva. Este constructo devela la correspondencia directa entre el discurso del maestro y las necesidades de contextualización lingüística de sus estudiantes en el nivel de educación básica. La arquitectura de este bloque se desglosa con base en cuatro subcategorías fundamentales: la mediación social en el discurso docente, la contextualización cultural en la enseñanza, el reconocimiento de los elementos culturales y lingüísticos propios de la región de Bolívar, y la resignificación del papel del docente en la enseñanza como un puente sociocultural emancipador.

En consecuencia, una vez delimitado y caracterizado el universo conceptual de estas categorías matrices que brotan directamente de los protocolos del magisterio de Pinillos, se procede a desplegar el corpus analítico deconstruido. En las secciones subsiguientes se articulan de manera tridimensional los testimonios indexados de los informantes clave, los soportes teóricos de la disciplina lingüística y el horizonte interpretativo del investigador.

Hermeneusis de las categorías emergentes

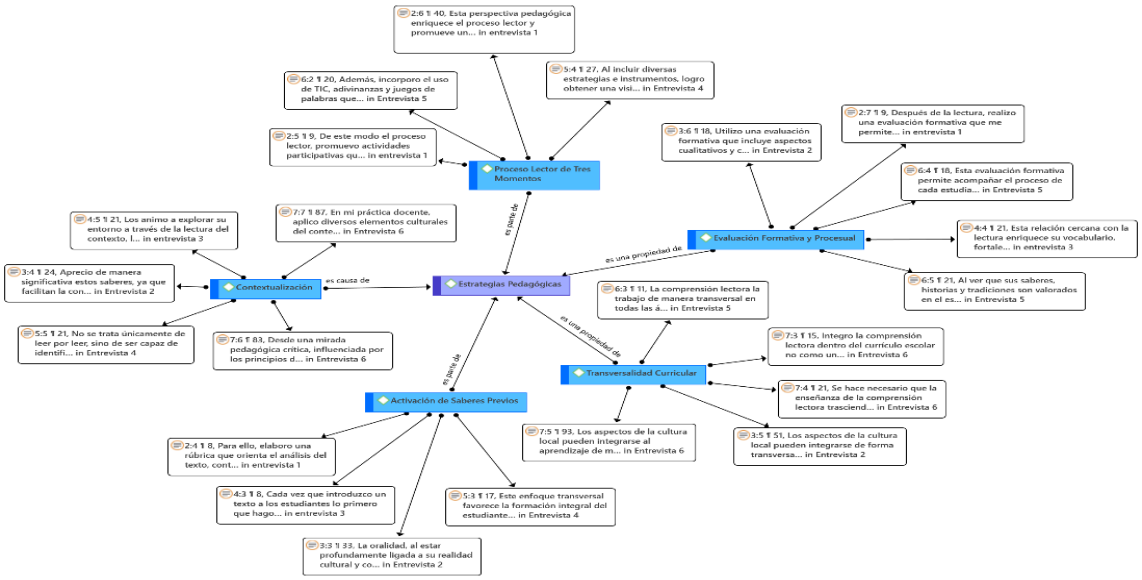
Categoría emergente 1: Estrategias Pedagógicas

El despliegue del corpus empírico derivado de la presente investigación fenomenológico-hermenéutica se articula en estricta correspondencia con el primer propósito del estudio: revelar las acciones pedagógicas de los docentes en el marco de la enseñanza de la comprensión de la lectura en los estudiantes del nivel de educación básica primaria de la Institución Educativa Manuel Francisco Obregón de Pinillos, en el departamento de Bolívar, puesto que, a través de este horizonte interpretativo, se deconstruyen las prácticas concretas que los educadores implementan en la cotidianeidad del aula rural. De este modo, la indagación visibiliza también los criterios, intenciones e intersubjetividades que subyacen a la praxis pedagógica de la lengua.

Con el fin de ofrecer la visión holística y sistémica exigida por la Comisión Técnica universitaria, el Gráfico 1 ilustra la estructura relacional de la presente categoría matriz, modelando las interconexiones semánticas que vinculan sus cinco (5) subcategorías emergentes dentro del entorno analítico de Atlas.ti:

Figura 1.

Categoría Estrategias Pedagógicas en la enseñanza de la comprensión de la lectura en EB.



Nota: Elaboración propia (2026)

Las estrategias pedagógicas constituyen, de acuerdo con Gamboa et al. (2013), como un conjunto de acciones, métodos y recursos didácticos que el profesorado implementa de manera consciente y planificada con el objeto de fortalecer la capacidad del estudiantado para comprender, interpretar y reflexionar críticamente sobre las estructuras discursivas. El escenario actual exige que estas acciones guarden una estrecha armonía con las necesidades intrínsecas de los educandos, así como con la misión y visión de las instituciones de entornos rurales, con el fin de propiciar competencias de desempeño pertinentes ante las demandas de un entorno globalizado.

En el dominio específico de la enseñanza de la lengua, las estrategias didácticas configuran un campo de mediación complejo. Este universo metodológico se encuentra influenciado de forma directa por el contexto sociocultural, la formación del profesorado, el diseño curricular formal y las particularidades cognitivas del grupo de estudiantes.

El análisis cualitativo de los protocolos fenomenológicos devela que esta categoría trasciende la función meramente instrumental o lingüística de la decodificación. Por el contrario, se erige sobre una praxis profunda, ética y con un compromiso social transformador, cuyas dimensiones analíticas se deconstruyen detalladamente a continuación:

Tabla 4.

Distribución de Categorías emergente 1 y Subcategorías

Categoría	**Subcategoría**
Estrategias pedagógicas en la enseñanza de la comprensión de la lectura en EB.	Concepción docente sobre la comprensión de la lectura
	Estrategias durante el proceso de la lectura
	Integración de la comprensión de la lectura en el currículo escolar
	Valoración de la lectura en el aula
	Uso social de la lectura

Nota: Elaboración propia (2026)

En este sentido el análisis cualitativo de la información proporcionada por los informantes clave de la investigación atendió la categoría denominada “estrategias pedagógicas” en el marco de la enseñanza de la comprensión de la lectura en básica primaria. Dicha categoría se presenta como el resultado de una articulación de las respuestas obtenidas que dan cuenta de la percepción de un modelo de enseñanza de la lectura que trasciende la función instrumental, el cual tiene su punto de partida en la praxis docente profunda y ética desde un compromiso social superlativo.

Subcategoría Concepción docente sobre la comprensión de la lectura

Para Ros-Garrido (2016), el pensamiento o concepción de los profesores se configura como una representación subjetiva acerca de lo que conciben y entienden sobre un fenómeno determinado; esta noción incide directamente en los procesos pedagógicos, por cuanto orienta las acciones didácticas y las rutas metodológicas en el aula, con una fuerza que suele trascender las prescripciones de los lineamientos curriculares oficiales. Al explorar los significados que el magisterio pinillero otorga al hecho lector en el nivel de educación básica primaria, los discursos de los actores sociales sitúan la comprensión de la lectura en el centro neurálgico del quehacer escolar. El informante DO1-J.M. deconstructye este constructo desde una dimensión interactiva y cognitiva, señalando lo siguiente:

> Desde mi perspectiva, la comprensión de la lectura implica que los estudiantes sean capaces de construir significado a partir de los textos, desarrollando distintos niveles como el literal, el inferencial y el crítico. Esta habilidad no se limita a decodificar palabras, sino que requiere una participación activa del lector para interpretar y relacionar la información con sus propios conocimientos y experiencias. Es por ello, que al comprender profundamente un texto, los estudiantes están en condiciones de reflexionar, sustentar sus ideas con argumentos sólidos y generar propuestas propias. (DO1)

La concepción sobre lo que constituye la comprensión de la lectura evidenciada por los informantes atiende a una especie de teoría implícita personal, construida por el docente desde su trayectoria como tal. El docente DO1 expresa las bases de una concepción en la que la comprensión de la lectura es determinante en el alcance de niveles mayores de comprensión como es el inferencial y crítico. Acorde a esta noción, se tiene a Martínez (2020) quien plantea la forma en que la comprensión de la lectura potencia cognoscitivamente las habilidades de los sujetos. La concepción docente expresa una visión que considera los aspectos cognitivos implícitos en el proceso lector, lo cual es cónsono con el enfoque interaccional de la lectura que concibe la relación entre el significado del texto y los conocimientos previos del lector, ello enmarcado por fases simultáneas de identificación de significados a favor de la comprensión, tal como se expresa:

> Considero los saberes locales como una base esencial para construir una educación más significativa, arraigada en la realidad de los estudiantes. Retomando el pensamiento de Fals Borda, estos saberes no solo son legítimos, sino también fundamentales, ya que surgen de la experiencia

> vivida, la oralidad, el trabajo colectivo y las dinámicas culturales de las comunidades. Integrarlos activamente en el aula no solo dignifica el conocimiento popular, sino que también fortalece el proceso de enseñanza de la lectura, al permitir que los estudiantes comprendan los textos desde su contexto, con mayor sentido, profundidad y pertinencia.(DO1)

La perspectiva sobre lo que constituye la comprensión de la lectura evidenciada por los informantes responde a una teoría implícita personal, la cual es edificada por el docente a partir de su trayectoria vivida en el aula cualitativa. El docente DO1-J.M. expresa los fundamentos de una postura en la que la comprensión del discurso resulta determinante para el alcance de estadios superiores del pensamiento complejo, específicamente en los niveles inferencial y crítico. Esta noción converge con las premisas de Martínez (2020), quien plantea el modo en que la comprensión de la lectura potencia cognoscitivamente las habilidades sociodiscursivas de los sujetos.

El análisis del discurso revela una visión que considera las operaciones cognitivas implícitas en el hecho pedagógico, lo cual demuestra sintonía con el enfoque interaccional de la lingüística aplicada; este paradigma concibe el acto lector como una transacción dinámica entre el sistema de significados que ofrece el texto y los horizontes de conocimiento previo que posee el lector, estructurados mediante fases simultáneas de asignación de sentido.

Esta perspectiva cognitiva, de acuerdo con los aportes de Makuc (2008), significa una mirada avanzada en relación con los enfoques conductistas tradicionales, por cuanto atiende al proceso de la lectura como una secuencia de fases mentales y conduce hacia prácticas de enseñanza centradas en el desarrollo del conocimiento esencial. En concordancia con ello, Gómez Martínez (2007) refiere que la mediación cognitiva en la enseñanza de la lectura comprehensiva se viabiliza mediante funciones estratégicas precisas: la comprensión literal del texto, la comparación analítica, el reconocimiento de fuentes de información, la elaboración de inferencias y la adecuada reconstrucción macroestructural del tema. Estas acciones constituyen la expresión de operaciones intelectuales implícitas en el acto interactivo de lectura.

Cuando este enfoque se traslada al ámbito de la escuela rural, se devela que la comprensión textual no ocurre de forma automática o espontánea; por el

contrario, se desenvuelve dentro de espacios pedagógicos intencionados donde el docente cumple un papel clave al guiar al estudiante en el análisis de las estructuras del lenguaje, la elaboración de inferencias y la interpretación reflexiva de los contenidos. Este acompañamiento se sostiene de manera progresiva hasta que el lector logra desenvolverse con autonomía. En este sentido, la lectura se configura como un proceso de construcción compartida, en el que la mediación del maestro se entrelaza con los saberes y experiencias del alumno, lo cual genera una experiencia cultural significativa.

De igual manera, el profesorado reconoce la dimensión cultural involucrada en el desarrollo de la comprensión de la lectura, al integrar el contexto histórico y sociocultural en el que habitan los estudiantes de la región de Bolívar. El informante DO5-M.T. destaca esta vinculación dialógica al afirmar:

> En mi experiencia, la comprensión de la lectura es fundamental en el proceso educativo, ya que promueve la autonomía en el aprendizaje. Cuando un estudiante comprende lo que lee, puede aprender por sí mismo, resolver problemas y tomar decisiones informadas. Además, en contextos rurales, donde los recursos pueden ser limitados, comprender un texto puede representar una oportunidad para aprender de forma significativa a partir de su entorno. (DO5)

La comprensión alcanza su mayor expresión emancipadora en el procesamiento crítico de la información, el cual fomenta de manera directa la autonomía cognitiva. Ausubel (1968) refiere que el aprendizaje centrado en la memorización mecánica y en la simple decodificación fonética acarea una pérdida de significatividad en la experiencia lectora. Por esta razón, la lectura crítica se constituye como un propósito mayor de la planificación lingüística, debido a que supera el simple manejo de una destreza técnica para integrarse en la formación del estudiante y en los distintos roles que este desempeñará en la sociedad, los cuales le exigirán un criterio propio para desentrañar las intenciones e ideologías subyacentes en los discursos.

El énfasis expresado por los docentes sobre la enseñanza de la comprensión de la lectura en las instituciones de entornos rurales resulta altamente relevante para orientar el conjunto de acciones pedagógicas de la investigación. Debido a que el escenario rural educativo se caracteriza históricamente por la limitación en los

recursos de infraestructura y un acceso restringido a las plataformas tecnológicas, la didáctica de la lengua exige una puesta en práctica creativa, motivadora y reflexiva. Este enfoque se distancia de la visión bancaria de la educación denunciada por Freire (1970), donde el docente se limita a depositar contenidos en la mente de los alumnos; en su lugar, se propone una pedagogía dialógica donde el texto opera como un mediador en el proceso colectivo de interpretación y transformación social. El informante DO6-N.R. complementa esta concepción axiológica del hecho lingüístico al señalar:

> La lectura no solo debe ser vista como una herramienta académica, sino como una forma de vida. Si un joven sabe leer bien, podrá enfrentarse mejor a los desafíos del mundo, desde entender un contrato hasta tomar decisiones responsables en su comunidad. Por eso, enseñar a comprender textos es una de las tareas más importantes que tenemos como docentes; de ello depende, en gran parte, la calidad del aprendizaje.(DO6)

Los docentes amplían su horizonte comprensivo al considerar el valor social y pragmático de la comprensión de la lectura, al reconocer el beneficio sustancial que proporciona la conquista de la autonomía del estudiante como un sujeto activo y partícipe de una sociedad que lo interpela de forma constante. Destaca en el discurso la consideración del entorno rural y los desafíos particulares que este contexto impone a los educandos; bajo esta mirada, la formación lingüística crítica enriquece el desenvolvimiento del sujeto en su comunidad y en el país. Un ciudadano dotado de habilidades de lectura comprehensiva se faculta para proyectar con mayor éxito sus expectativas de vida, logrando significar el mundo a partir de un tiempo, un texto y unas circunstancias sociohistóricas determinadas (Rosenblatt, 1996).

Esta subcategoría encuentra en la propuesta de Freire (2004) un sólido respaldo epistémico legitimado por las voces de los docentes, quienes coinciden en percibir que el proceso de alfabetización de la lengua implica "leer la palabra" de manera indisoluble a la acción de "leer el mundo". Esta concepción comprehensiva subraya la urgencia de avanzar hacia proyectos pedagógicos dotados de pertinencia cultural, que reconozcan las oralidades y tradiciones locales como recursos pedagógicos fundamentales (De Sousa Santos, 2010; Walsh, 2005).

Desde este marco analítico de la Lingüística Aplicada, la lectura se concibe como un acto complejo que requiere la construcción activa de sentido por parte del sujeto. Lejos de la simple reproducción pasiva, la comprensión exige del lector la capacidad de interpretar, analizar, recordar y valorar críticamente la información (Cassany, Luna y Sanz, 2003), al integrar armónicamente las dimensiones lingüísticas, afectivas y socioculturales del entorno territorial. El interés por afianzar la comprensión de la lectura en estrecha sintonía con la apropiación de los valores y saberes del contexto de Pinillos evidencia la asunción de un paradigma complejo, donde la habilidad de leer se devela como un proceso indisociable de la formación ética, ciudadana y emancipadora del educando.

Subcategoría: Estrategias durante el proceso de la lectura

Esta Subcategoría emerge de una noción mayor como es la de estrategia pedagógica, siendo esta el producto de un proceso de planificación consciente que prioriza la realidad del estudiante sobre la rigidez curricular. Al respecto, Solé (2012) expresa:

> Las estrategias que vamos a enseñar deben permitir al educando la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación, motivación, disponibilidad ante ella, esto facilitará la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee y la toma de decisiones adecuadas en función de los objetivos que se perciben. (p.30)

En el marco de la didáctica de la lengua, las estrategias de aprendizaje aplicadas al acto lector se organizan formalmente en tres fases procesuales y complementarias. La primera de ellas corresponde al momento previo a la lectura, espacio en el cual se estimula la motivación intrínseca, se definen los propósitos del acto interactivo, se enfatiza la activación de los horizontes de conocimientos previos y se promueve la formulación de hipótesis sobre el contenido macroestructural del texto.

La segunda fase se suscita durante la lectura, periodo donde se implementan prácticas de lectura compartida o independiente, y se identifican cooperativamente los errores y vacíos en la asignación de sentido. Finalmente, la fase posterior a la

lectura se orienta a la extracción de la idea central, la elaboración de resúmenes analíticos, la formulación de interrogantes y la exploración reflexiva de respuestas complejas.

Este tránsito interactivo requiere una flexibilidad radical y una observación profunda de las realidades ontológicas del alumno; tales elementos constituyen el fundamento axiológico de la enseñanza contextualizada. Al explorar las experiencias del magisterio de Pinillos en relación con la fase previa al acto lector, la informante DO4-C.B. manifiesta en su protocolo:

> Previo al inicio de la lectura, selecciono cuidadosamente los textos, procurando que estén alineados con los temas planificados en el área, y que sean pertinentes en relación con la edad, el contexto sociocultural y el nivel académico de los estudiantes. Además, busco generar un ambiente propicio activando sus conocimientos previos y contextualizando el contenido, de manera que puedan establecer vínculos significativos desde el comienzo (DO4)

La puesta en práctica de los supuestos orientadores expuestos por la literatura especializada demanda la ejecución de estrategias dialógicas en el espacio del aula multidocente. Este diálogo pedagógico supera la interacción restrictiva atrapada en las líneas físicas del texto escrito, y proyecta su dinamismo hacia los sujetos que comparten la experiencia escolar. De este modo, la construcción de la comprensión se cimenta sobre la base de una interacción situada. El informante DO6-N.R. enfatiza la imperatividad de esta lectura analítica previa del sujeto antes de la introducción del código alfabético formal:

> Antes de leer, primero debo 'leer' a mis estudiantes, saber en qué andan, cómo se sienten, qué están viviendo. No puedo pretender que entiendan un texto si ni siquiera tienen claridad de lo que pasa en su propia vida" (DO6).

Atendiendo a estos testimonios, se devela que antes de iniciar la lectura resulta fundamental abordar la motivación y los propósitos estéticos del proceso, comunicando con claridad al estudiante qué se va a leer y con qué finalidad social, al tiempo que se incorporan de manera orgánica sus vivencias personales.

En lo que respecta al segundo momento, correspondiente al transcurso o desarrollo de la lectura, se sugiere que el docente asuma la lectura en voz alta de pasajes selectos para que, a partir de su fluidez profesional, actúe como un

andamiaje que permita observar el desempeño del educando y favorecer su autorregulación. La informante DO3-S.M. describe las operaciones cognitivas que dinamiza en esta fase intermedia:

> En el transcurso de la lectura, aplico estrategias de comprensión como la identificación de ideas principales, la inferencia y el análisis del lenguaje utilizado por el autor. Estas herramientas ayudan a que los estudiantes desarrollen una lectura más profunda y crítica. (DO3)

Es decir, en el campo de la didáctica, Parodi (2005) destaca la necesidad de integrar enfoques de enseñanza que abarquen la complejidad implícita en el proceso lector. En esta perspectiva multinivel, se parte del reconocimiento de las estructuras del texto, se promueve una dinámica interaccional que favorece la lectura crítica y se construye la posibilidad de un abordaje estético y reflexivo sobre el mensaje, la intención ideológica del autor y el mundo en contexto.

El abanico de acciones metodológicas empleadas por el profesorado pinillero constituye un referente expresivo sobre la convivencia de diversos enfoques en la planificación de la lengua. En las estrategias aplicadas en el transcurso de la lectura se constata un marcado énfasis en la dimensión cognitiva (extracción de ideas principales y procesamiento de inferencias). En algunos protocolos se aprecia un predominio del texto sobre las proyecciones dialógicas que este puede generar en el lector, lo cual desplaza en ciertos casos el valor formativo de la experiencia estética. Ello conduce a reflexionar sobre el desafío metodológico de integrar paradigmas, al reconocer la riqueza de las tipologías textuales en la consolidación de competencias lectoras significativas y situadas.

Con respecto a las estrategias pedagógicas que configuran el momento posterior a la lectura, las voces del magisterio manifiestan la adopción de una perspectiva netamente comunicativa y sociocultural, al incorporar prácticas de socialización comunitaria en la reconstrucción del significado. La orientación didáctica no concluye con el punto final del texto escrito; las actividades de cierre se enfocan en la apropiación creativa y en el debate reflexivo, desmarcándose de la mera reproducción memorística (Ferreiro, 2001; Carlino, 2005). La informante DO4-C.B. detalla la ejecución de esta fase de la praxis lingüística al afirmar:

> En el transcurso de la lectura, aplico estrategias de comprensión como la identificación de ideas principales, la inferencia y el análisis del lenguaje utilizado por el autor. Estas herramientas ayudan a que los estudiantes desarrollen una lectura más profunda y crítica. Más adelante, promuevo espacios de diálogo mediante conversatorios, mesas redondas o producciones escritas, donde los estudiantes pueden expresar sus opiniones, hacer conexiones con otras experiencias y reflexionar en grupo. Este proceso no solo busca entender el texto en su nivel literal, sino también construir sentido desde las vivencias y realidades particulares de cada estudiante (DO4)

En este mismo orden de ideas, la informante DO5-M.T. complementa el inventario de recursos post-lectores que implementa en la institución, vinculando la producción del sentido con lenguajes expresivos alternativos:

> …propongo actividades como dramatizaciones, ilustraciones, resúmenes colaborativos o debates, lo cual refuerza no solo la comprensión del texto, sino también habilidades como la expresión oral, la creatividad y el pensamiento crítico" (DO5).

Así, Solé (2012) hace hincapié en que la enseñanza de estrategias de lectura resulta un imperativo ético y técnico, por cuanto faculta a los estudiantes con herramientas clave para el desarrollo de su capacidad de aprender de manera autónoma. El objetivo medular de la línea de investigación consiste en formar lectores independientes, capaces de construir conocimiento a partir de los textos mediante el establecimiento de vínculos significativos entre la información procesada y sus propios saberes contextuales.

Esta fase de cierre propicia la reconstrucción macroestructural del discurso y el desarrollo de habilidades del pensamiento superior, asumiendo la creatividad pedagógica como un componente esencial de un proceso transformador de realidades y trayectorias de vida (Hidalgo, 2024).

En consecuencia, se promueve un espacio de socialización donde el intercambio discursivo supera la simple reproducción literal de enunciados, para ser entendido como un proceso de resignificación de lo leído a partir de su ligazón con la experiencia social del entorno fluvial. El empleo de preguntas problematizadoras o actividades lúdicas despierta la curiosidad y fomenta el interés de los niños hacia el discurso escrito, acción que se complementa con estrategias como la exposición

de palabras clave o vocabulario complejo, mediante el uso de imágenes o ejemplos concretos que faciliten su aprehensión cognitiva.

Este abordaje permite comprender la integralidad de un proceso comprehensivo que supera la decodificación instrumental y tributa a la consolidación de un ser humano integral. En este punto, la estrategia implementada opera como el nexo vinculante indispensable entre las precisiones de los lineamientos curriculares oficiales y las demandas socioeducativas del territorio de Pinillos, en favor de una comprensión de la lectura que sea cercana a la vida del estudiante.

Subcategoría Integración de la comprensión de la lectura en el currículo escolar

El currículo escolar ejerce un papel fundamental y estructurante en la enseñanza de la comprensión de la lectura en el nivel de educación básica primaria, por cuanto se constituye en el dispositivo político y pedagógico que formaliza e institucionaliza los objetivos, los contenidos, las orientaciones metodológicas y los criterios de evaluación del sistema educativo. En el contexto de la política pública colombiana, el desarrollo de la comprensión lectora en la escuela primaria se halla delimitado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) en los siguientes términos:

> (…) la comprensión tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística. Estos dos procesos comprensión y producción suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación y la asociación. (p.23)

De acuerdo con esta perspectiva oficial, el MEN (2006) establece lineamientos fundamentados en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, con el propósito de proponer una línea estratégica de desarrollo interactivo y sociocontextualizado de aquellas operaciones cognitivas que favorecen los procesos de categorización del mundo, la organización sistémica de las ideas, la toma de decisiones informadas, la construcción de la identidad y la inserción crítica de los sujetos en la sociedad.

Según estos marcos regulatorios, la comprensión textual se asume como una habilidad esencial dentro del enfoque pedagógico que orienta la formación escolar básica. Dicha competencia se articula de manera directa con las capacidades lingüísticas estipuladas en los decretos reglamentarios de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), los cuales definen criterios pedagógicos y organizativos transversales, entre los que destacan la capacidad para interpretar la intención y el propósito comunicativo en diversos tipos de discurso, así como la habilidad técnica para reconocer la macroestructura de las tipologías textuales.

La deconstrucción hermenéutica de los protocolos de entrevista revela la urgencia de transitar hacia una transversalidad curricular efectiva. Bajo este enfoque, la comprensión de la lectura se consagra como un eje integrador y dinámico de todas las áreas del conocimiento, capaz de adaptarse a las particularidades de sus contenidos específicos. Al respecto, la informante DO5-M.T., especialista en el área de ciencias sociales, expone la forma en que ejecuta esta vinculación en las aulas de Pinillos:

> Por ejemplo, utilizo textos relacionados con ciencias naturales, sociales o ética, que hablen de cultivos, animales o costumbres del pueblo. Así, los estudiantes no solo desarrollan habilidades lectoras, sino que también fortalecen aprendizajes significativos desde su realidad.(DO5)

La integración de proyectos con alcance curricular estratégico permite una articulación orgánica entre el contexto rural local y las distintas disciplinas del saber, lo cual responde a la necesidad de avanzar hacia propuestas pedagógicas dotadas de pertinencia cultural (De Sousa Santos, 2010; Walsh, 2005). Esta articulación aborda el texto desde una óptica multidisciplinaria, lo cual asegura que la comprensión textual opere como una competencia transversal, interactiva y holística en la institución.

Asimismo, la inserción de la lectura en el entramado curricular exige un diseño detallado, definido por la secuencia y la profundidad con que se introducen las habilidades sociolingüísticas esenciales, las cuales transitan de forma progresiva desde el reconocimiento fonológico y la fluidez comprehensiva, hasta la inferencia macroestructural, la identificación de las ideas matrices y la valoración

crítica del texto. Con respecto a este diseño integrado, la informante DO1-J.M., especialista en el área de humanidades y lengua castellana, aporta en su discurso:

> Integro la comprensión de la lectura dentro del currículo escolar a través del Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO), el cual se articula con los proyectos transversales de la institución. Esta estrategia permite que los estudiantes desarrollen habilidades lectoras a partir de contenidos significativos que se relacionan con su entorno social y cultural. Así, la lectura no se aborda de forma aislada, sino como una herramienta que conecta saberes comunitarios con los conocimientos académicos (DO1)

En sintonía con esta postura, la transversalidad curricular evita que la experiencia interpretativa quede confinada o restringida al área de la lengua castellana; por el contrario, la transforma en una herramienta fundamental para el acceso y la apropiación epistémica de saberes en los campos de las matemáticas, las ciencias sociales y las ciencias naturales. Al enfrentarse a una diversidad de tipologías textuales y formatos discursivos, los educandos dinamizan operaciones complejas de análisis y reflexión que favorecen tanto su rendimiento escolar general como la comprensión crítica de su entorno inmediato. Ello halla correspondencia con las afirmaciones expresadas por la informante DO3-S.M., adscrita al área de ciencias exactas:

> Esta articulación permite que la lectura no se limite a la asignatura de lengua castellana, sino que se convierta en una herramienta fundamental para aprender en matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales y otras áreas. Al enfrentarse a distintos tipos de textos, los estudiantes desarrollan habilidades de análisis, interpretación y reflexión que favorecen su rendimiento académico y su comprensión del mundo (DO3)

Un currículo sólidamente articulado garantiza que la comprensión no sea percibida como una destreza técnica aislada, sino como un eje transversal que se despliega a través de la totalidad de las asignaturas. Esta organización curricular proporciona al estudiantado una exposición sostenida, variada y sistemática a diferentes propósitos de lectura, condición que resulta crucial para edificar las bases de la autonomía académica y el desarrollo cognoscitivo superior.

De este modo, las prácticas de lectura trascienden su papel tradicional como meras herramientas de instrucción escolar para constituirse, en términos de Petit (2009), en un conjunto de procesos profundamente vinculados con la constitución

subjetiva del ciudadano y la cohesión de su tejido comunitario. El acto de leer no se reduce a la adquisición pasiva de información; este proceso faculta al sujeto para explorar sus horizontes afectivos, significar sus contextos geográficos e históricos y reconocerse en la alteridad de los relatos compartidos. La lectura opera, entonces, como un puente indisoluble entre las dimensiones individual y colectiva del ser, propiciando dinámicas de identificación, empatía y raigambre que enriquecen la vida comunitaria en la ruralidad.

Desde una perspectiva macroestructural, la Declaración de Persépolis de 1975 reconoce que el acceso a las competencias de lectura y escritura constituye un derecho humano esencial e inherente a la dignidad de toda persona (UNESCO, 2005). En coherencia con este principio internacional, los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 sitúan en su cuarto núcleo el compromiso de asegurar una educación equitativa, inclusiva y de alta calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje continuo a lo largo de la vida (ONU, 2015).

Por consiguiente, la planificación curricular lingüística demanda que el dominio interpretativo y la producción textual se asuman como prácticas transversales e indispensables en cada una de las parcelas del conocimiento científico, reforzando las habilidades de síntesis, la abstracción reflexiva y la estructuración del pensamiento conceptual autónomo en el marco de un paradigma educativo emancipador.

Subcategoría Valoración de la lectura en el aula

La evaluación de la comprensión de la lectura en el ámbito de la educación básica primaria exige un diseño riguroso, el cual debe considerar tanto el nivel de competencia lingüística del educando como la complejidad inherente a las tipologías textuales abordadas en la práctica pedagógica. En este sentido, la propuesta teórica de Cassany (2006) establece una secuencia de niveles que reflejan un incremento progresivo en la densidad del proceso lector, articulando dimensiones cognitivas y socioculturales. Esta clasificación responde a la necesidad de promover un desarrollo escalonado de la comprensión textual, el cual transita desde la

identificación primaria de información explícita hasta la formulación de juicios de valor independientes, tras superar fases analíticas esenciales como la comprensión literal, la reorganización de los contenidos y la elaboración de inferencias macroestructurales.

La evaluación, al configurarse como el dispositivo pedagógico que guía, supervisa y respalda el proceso de adquisición de habilidades sociocomunicativas, debe amoldarse en el campo de la comprensión discursiva al propósito social y estético de cada texto. De acuerdo con Pérez (2005), la comprensión de la lectura involucra operaciones intelectuales de mayor complejidad que la simple decodificación de grafías; en su lugar, abarca procesos de interpretación profunda donde se intersectan la subjetividad del lector y la intencionalidad comunicativa del autor. Ello implica el planteamiento de objetivos evaluativos que permitan evidenciar componentes como la dimensión reflexiva, el grado de análisis crítico alcanzado, la capacidad para generar respuestas creativas y la densidad conceptual con la cual el estudiante se apropia del discurso. Al respecto, la informante DO6-N.R. devela las particularidades de esta práctica evaluativa en su contexto escolar:

> La evaluación de la comprensión de la lectura en mi práctica pedagógica va más allá de aplicar pruebas estandarizadas o ejercicios repetitivos. Para mí, evaluar implica observar los procesos mentales que los estudiantes activan al enfrentarse a un texto: cómo activan sus conocimientos previos, qué predicciones hacen, si logran identificar ideas principales, inferir significados, establecer relaciones y sintetizar información. Utilizo diversas estrategias como la observación participativa, la revisión de producciones escritas, los intercambios orales, las preguntas abiertas y el uso de organizadores gráficos que permiten evidenciar cómo los estudiantes construyen sentido. Estas herramientas me ayudan a valorar no solo el resultado final, sino el camino que cada uno recorre para comprender.(DO6)

En concordancia con este testimonio, la realidad de la escuela rural de Pinillos demuestra que toda acción pedagógica requiere ser tamizada por una evaluación de carácter formativo, la cual resalta en las entrevistas debido a su naturaleza procesual. Este enfoque se asume como una herramienta de acompañamiento continuo y de mediación pedagógica, una postura que supera la tradicional función punitiva o meramente calificadora de la nota sumativa. Bajo esta mirada dialógica, los docentes sostienen que la evaluación del hecho lector debe

ser un acto creativo y diversificado. La informante DO3-S.M. describe este proceso de realimentación y autorregulación en el aula:

> Asimismo, considero esencial que la evaluación es un proceso formativo, no solo para medir resultados, sino para identificar avances, dificultades y orientar futuras intervenciones pedagógicas. Al incluir diversas estrategias e instrumentos, logro obtener una visión más completa del proceso lector de cada estudiante, favoreciendo una retroalimentación constante que impulsa el desarrollo de habilidades de comprensión más profundas y sostenibles a lo largo del tiempo (DO4)

De acuerdo con los planteamientos cardinales de Allal (1980), la evaluación formativa cumple dos propósitos metodológicos fundamentales en las ciencias de la educación. En primer lugar, opera como un mecanismo de regulación interactiva que permite identificar en qué medida el diseño curricular responde de forma efectiva a las particularidades sociolingüísticas y a las necesidades cognitivas de los estudiantes, al tiempo que devela las fortalezas y los nudos críticos de la propia praxis docente.

En segundo lugar, este paradigma evaluativo busca valorar la participación activa y situada de los educandos dentro de un escenario sociocultural determinado. Lejos de centrarse en juicios de valor unilaterales o en calificaciones impuestas de forma vertical por una figura experta, su objetivo medular consiste en fomentar que cada estudiante adquiera conciencia metacognitiva sobre su propio proceso de lectura. De esta manera, el alumno contribuye, a partir de su experiencia de vida y su raigambre territorial, a la edificación colectiva del significado textual. Este enfoque cualitativo faculta la ponderación del progreso real del escolar y facilita la planificación de apoyos pedagógicos oportunos, abriendo rutas certeras hacia una educación lingüística inclusiva, equitativa y verdaderamente transformadora en los contextos de la ruralidad bolivarense.

Subcategoría Uso social de la lectura

La UNESCO (1996) subraya la imperatividad de transformar las nociones tradicionales de la educación y el conocimiento, a través de orientaciones que apunten hacia la promoción de una comprensión profunda de la lectura, el

fortalecimiento de las competencias sociodiscursivas y la convivencia armónica en contextos sociales diversos. Bajo esta premisa, resulta fundamental asumir que la educación básica se desenvuelve en entornos variados y culturalmente densos. Los docentes entrevistados expresan una valoración del acto lector que trasciende la consideración del estudiante como un simple receptor instrumental de contenidos escolares. Con respecto a este carácter vital del lenguaje escrito, la informante DO3-S.M. expone en su narrativa:

> Con el propósito de hacer de la lectura una experiencia significativa, el impulso como una herramienta que trasciende lo académico y se conecta directamente con la realidad del estudiante (…) Este vínculo con la vida diaria genera una mayor motivación por leer, ya que los estudiantes ven la lectura como una forma de entender su entorno y resolver situaciones reales. Leer deja de ser una obligación escolar para convertirse en una herramienta de exploración, reflexión y expresión personal (DO3)

Esta valoración formulada por el profesorado coincide con la perspectiva teórica de autores como Lerner (2001), quien postula que los sujetos se acercan a las tipologías textuales con múltiples propósitos vinculados a sus propias inquietudes, intereses y necesidades vitales. Los lectores buscan en los discursos escritos herramientas cognitivas para resolver problemas prácticos, comprender de mejor manera los aspectos del mundo que les generan preocupación, y hallar fundamentos epistémicos que respalden sus ideas o refuten posturas institucionales que consideran injustas o amenazantes. Asimismo, los individuos leen con el genuino deseo de explorar otras formas de vida, establecer vínculos o contrastes con personajes históricos, experimentar nuevas rutas narrativas y descubrir maneras diversas de emplear el lenguaje para la generación de significados novedosos en su comunidad.

En este marco de acción, la inclusión y la comprensión mutua se constituyen en principios clave que orientan la manera en que los sistemas educativos interactúan y responden a las múltiples realidades socioculturales que los atraviesan. Tales elementos se erigen en el fundamento medular de la promoción de la lectura entendida como una práctica social situada (Cassany, 2006).

Desde esta mirada, la implementación de la lectura supera la instrucción mecánica y se configura como una experiencia interactiva y guiada, la cual

encuentra en la participación activa del docente su base ejecutiva. Es el maestro quien modela la lectura y guía la reflexión crítica, empleando el texto como un factor transformador que proyecta las experiencias del pasado y el presente hacia la configuración del porvenir (Hidalgo, 2024). Esta visión social y comunitaria de la cultura escrita se evidencia en el testimonio de la informante DO5-M.T**.**, especialista en el área de ciencias sociales:

> Asimismo, incorporo la participación de la familia y la comunidad en experiencias lectoras como festivales, tertulias o jornadas de narración oral, lo que contribuye a enriquecer el proceso educativo desde una perspectiva colectiva. Estas actividades no solo fortalecen los lazos entre la escuela y el hogar, sino que también refuerzan en los estudiantes el sentido de pertenencia y reconocimiento de su identidad cultural (DO5)

De este modo, reconocer el valor de la lectura en distintos contextos socioculturales implica abrir las compuertas hacia la formación de sujetos críticos, ciudadanos preparados para enfrentar con éxito los desafíos tanto del ámbito académico como del entorno comunitario. Este enfoque promueve el desarrollo de la reflexividad, el robustecimiento de las capacidades cognitivas superiores y el ejercicio sistemático del pensamiento crítico como herramientas indispensables para intervenir de manera consciente en la realidad territorial que los rodea.

Al respecto, Lerner (2001) señala que formar parte activa de la cultura escrita implica la integración a una tradición de lectura y escritura que se constituye en una herencia cultural compartida, la cual exige la ejecución de múltiples acciones y procesos interactivos con los textos. Esta premisa conlleva implicaciones profundas para la escuela rural, por cuanto tanto los individuos como las comunidades que habitan en contextos donde la cultura escrita está presente, deben incorporar estas prácticas de manera habitual en su cotidianidad, lo cual supone una apropiación activa de saberes, lenguajes y formas de comunión social. Más allá de la función escolarizada, el profesorado propone la lectura como un agente de transformación de las estructuras sociales. El informante DO6-N.R. complementa esta concepción emancipadora desde la vertiente sociohistórica:

> Desde la pedagogía crítica, inspirada en la Educación Popular, entiendo que la lectura debe tener un propósito transformador. Por eso, motivo a mis estudiantes a leer textos que hablen de sus realidades, que les permitan reconocerse, cuestionar y construir conocimiento propio. La motivación para

> leer surge naturalmente cuando el texto dialoga con la vida del estudiante, cuando se siente reflejado o interpelado por lo que lee. (DO6)

En este enfoque educativo de la pedagogía crítica, el rol del docente adquiere una dimensión profundamente significativa al reconocer, valorar y visibilizar los saberes ancestrales, las tradiciones de la oralidad y los conocimientos comunitarios como fuentes legítimas del aprendizaje científico. Esta perspectiva no solo fortalece la identidad cultural, la autoestima social y el sentido de raigambre de los estudiantes de Pinillos, sino que también establece una conexión vital entre la experiencia cotidiana del entorno fluvial y el proceso educativo formal, utilizando el ecosistema natural como un recurso pedagógico vivo.

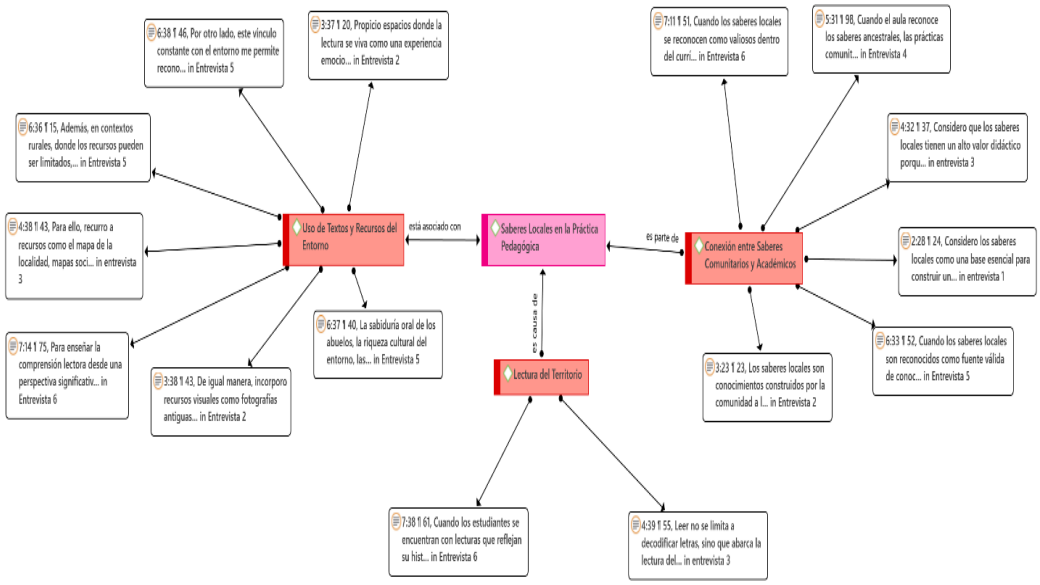
En síntesis, la deconstrucción hermenéutica de la categoría matriz referida a la concepción y práctica de la lectura permitió visibilizar el conjunto de acciones didácticas que los docentes implementan en las aulas de básica primaria. El análisis integró las voces de los actores sociales con los referentes de la Lingüística Aplicada, demostrando que la comprensión de la lectora se reduce de forma indisoluble con la transversalidad del currículo, la ejecución de estrategias procesuales interactivas, la adopción de una evaluación formativa y la proyección del lenguaje escrito hacia su uso social y emancipador en la comunidad.

Categoría emergente 2. Saberes Locales en la Práctica Pedagógica

La investigación contempló como segundo propósito medular el comprender la concepción sobre los saberes locales que poseen los docentes del nivel de educación básica primaria. Este objetivo busca indagar en el modo en que los educadores interpretan, significan y articulan los conocimientos propios de sus comunidades dentro del ejercicio pedagógico cotidiano. Ello implica explorar las representaciones, creencias y significados que los docentes atribuyen a los saberes locales como la oralidad, las prácticas culturales, los conocimientos ancestrales, los rituales y las tradiciones comunitarias en relación con su rol formativo.

Figura 2.

Categoría Saberes Locales en la Práctica Pedagógica



Nota. Elaboración propia (2026)

En suma, se trata de develar cómo los docentes construyen su mirada sobre el conocimiento situado y qué implicaciones críticas tiene esta perspectiva en la praxis de la enseñanza, especialmente en contextos rurales o culturalmente diversos. Para tal fin, resulta imperativo establecer una aproximación ontológica a la definición de los saberes locales. Desde la perspectiva sociocrítica y latinoamericana de Fals Borda (2006), estos se definen como aquellos conocimientos construidos colectivamente por las comunidades a partir de su experiencia histórica, sus prácticas cotidianas, sus relaciones simbióticas con el entorno natural y sus formas autónomas de organización social. Con el propósito de visualizar la organización de este eje temático, se presenta la siguiente matriz:

Tabla 5.

Distribución de Categorías y Subcategorías

Categoría	Subcategoría

Saberes locales en la práctica pedagógica	Percepción Docente sobre los Saberes Locales	
	Integración Curricular de Saberes Locales	
	Valor didáctico de los saberes locales	

Nota. Elaboración propia (2026)

Subcategoría Percepción Docente sobre los Saberes Locales

Los participantes entrevistados perciben el saber local no como un mero complemento folclórico o secundario, sino como el cimiento epistémico mismo que debe sustentar el proceso educativo en la ruralidad. Estos saberes superan la dimensión estrictamente técnica o utilitaria, por cuanto integran componentes de naturaleza simbólica, ética, lingüística y cultural que configuran la identidad de los pueblos de la subregión de la Mojana. Al respecto, la informante DO4-C.B. expone en su narrativa la riqueza y, a su vez, la desarticulación institucional de estos conocimientos:

> Desde mi experiencia, los saberes locales representan un punto de partida muy valioso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son expresiones del conocimiento comunitario, de la historia viva del entorno donde se desarrolla el estudiante, y tienen un valor incalculable al momento de contextualizar la lectura. Sin embargo, tristemente estos saberes no han sido integrados de manera sistemática en el currículo, y suelen ser considerados de forma esporádica.(DO4)

Pensar en potenciar el reconocimiento como fuente de conocimiento, establece una postura epistémica que desafía la hegemonía del saber letrado. La convicción expresada por los participantes de que el conocimiento reside en la experiencia, la oralidad y la vida comunitaria se alinea con el concepto de “diálogo de saberes” promovido por Borda (2006). Este enfoque rompe con el “epistemicidio” sobre el que ha reflexionado De Sousa (2010) como un proceso de anulación de epistemologías no occidentales. Al integrar las prácticas y la tradición oral, el docente realiza una acción de reconocimiento al saber en la voz de los abuelos y en la historia del territorio.

Una educación que se desarrolla al margen del contexto sociocultural tiende a perpetuar estructuras de poder que excluyen los conocimientos populares, lo que provoca una disminución en la relevancia educativa y un deterioro de la identidad cultural. Por ello, es fundamental integrar los saberes locales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y utilizarlos como recurso pedagógico, ya que pueden contribuir de manera decisiva al desarrollo de la comprensión de la lectura.

Para Borda (2006) el saber construido a partir de las vivencias cotidianas de las personas posee un valor significativo y no debe ser menospreciado ni excluido, dado que está profundamente conectado con las condiciones sociales, culturales y económicas de las comunidades. Desde esta perspectiva, Borda (2006) cuestiona las jerarquías convencionales del conocimiento, proponiendo que el saber popular tiene la misma legitimidad que el saber académico o científico. Este reconocimiento se enriquece y cobra mayor fuerza cuando se comprende desde la experiencia directa de quienes lo producen y lo viven.

Este enfoque rompe con las dinámicas de epistemicidio sobre las que reflexiona De Sousa Santos (2010), entendidas como procesos históricos de anulación, invisibilización y destrucción de las epistemologías originarias y no occidentales. Al integrar las prácticas territoriales y la tradición oral en la escuela, el maestro ejecuta un acto pedagógico de restitución y reconocimiento al validar el saber resguardado en la voz de los abuelos y en la memoria histórica de Pinillos. En este sentido, el informante DO1-J.M. rescata el valor de esta herencia cultural en el hecho educativo:

> Considero los saberes locales como una base esencial para construir una educación más significativa, arraigada en la realidad de los estudiantes. Retomando el pensamiento de Fals Borda, estos saberes no solo son legítimos, sino también fundamentales, ya que surgen de la experiencia vivida, la oralidad, el trabajo colectivo y las dinámicas culturales de las comunidades. Integrarlos activamente en el aula no solo dignifica el conocimiento popular, sino que también fortalece el proceso de enseñanza de la lectura, al permitir que los estudiantes comprendan los textos desde su contexto, con mayor sentido, profundidad y pertinencia (DO1)

Una propuesta educativa que se desarrolle al margen del contexto sociocultural de los educandos tiende a perpetuar estructuras de poder simbólico

que excluyen de manera sistemática los saberes populares, acción que provoca una disminución sensible en la relevancia social de la escuela y un progresivo deterioro de la identidad local. Por esta razón, resulta fundamental trenzar los saberes del territorio en el proceso formativo, aplicándolos como recursos de mediación lingüística. Borda (2006), el conocimiento construido desde las vivencias cotidianas posee un valor de uso significativo que no puede ser menospreciado por las instituciones, dado que se halla estrechamente ligado a las condiciones materiales, culturales y económicas de los sujetos.

Desde esta vertiente, se cuestionan las jerarquías convencionales del saber y se propone que el conocimiento popular goza de la misma legitimidad que el discurso académico o de las ciencias positivas. Esta asunción cobra mayor vigor cuando se deconstruye a partir de la experiencia directa de quienes habitan el territorio. El informante DO6-N.R. complementa este postulado al vincular el autorreconocimiento cultural con el acto de la comprensión lectora crítica:

> Estos representan un acto de reconocimiento cultural y una estrategia pedagógica poderosa para fortalecer la comprensión de la lectura. Cuando los estudiantes se encuentran con textos que reflejan su entorno, su lengua, sus historias y sus experiencias familiares, se sienten incluidos y valorados dentro del proceso educativo. Esta identificación les permite leer con mayor interés y profundidad, al tiempo que desarrollan habilidades críticas desde una base cultural propia (DO6)

El saber que emerge de las comunidades populares posee un potencial transformador, ya que se construye a partir de las experiencias diarias, las resistencias y las formas en que las personas se enfrentan y se adaptan a su entorno. Este tipo de conocimiento, profundamente enraizado en la realidad vivida, debe ser reconocido y promovido en el ámbito educativo, pues constituye una herramienta clave para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

Las respuestas de los entrevistados redefinen la lectura como un acto que trasciende el texto escrito para incluir la interpretación del entorno. Al incorporar estos saberes en los procesos de enseñanza, se favorece no solo una comprensión más profunda de los textos, sino también una reflexión activa sobre las estructuras sociales, económicas y políticas que inciden en sus vidas, fortaleciendo su

capacidad para interpretar el mundo y proponer alternativas desde sus propios marcos culturales y comunitarios.

Subcategoría Integración Curricular de Saberes Locales

En el ámbito de las ciencias de la educación, y fundamentalmente en el escenario de la básica primaria rural, los saberes locales constituyen un andamiaje didáctico de alto valor epistémico para robustecer la comprensión de la lectura y la interpretación crítica de los textos. Al incorporar estos conocimientos endógenos en las prácticas pedagógicas cotidianas, se propicia que los educandos no solo aprehendan el contenido semántico de la estructura escrita, sino que establezcan vínculos significativos de transitabilidad entre el código alfabético y sus experiencias cotidianas, sociohistóricas y comunitarias. Sin embargo, la inserción orgánica de estos saberes en el currículo formal no representa una práctica institucionalizada en el sistema educativo regulado. Al respecto, la informante DO4-C.B. devela esta ruptura entre la prescripción centralizada y la realidad territorial:

> Sinceramente, la integración de los saberes locales en el currículo escolar no ha sido una práctica común ni sistemática. Aunque se reconoce su importancia, muchas veces las políticas educativas no contemplan estos conocimientos dentro de los planes de estudio, y quedan relegados a actividades informales o iniciativas aisladas. Esta es una de las grandes deudas que la escuela aún tiene con la comunidad (DO4)

En atención a esta problemática, Vergel (2023) subraya la necesidad imperiosa de que el profesorado diseñe arquitecturas estratégicas de aprendizaje que reconozcan, valoren y partan de los saberes locales como fundamento ontológico de la escuela. Mediante el empleo de recursos contextuales y la estructuración de un clima motivacional que conecta de forma directa las tramas del texto con las vivencias del día a día, los conocimientos tradicionales y los elementos del entorno inmediato, se promueven aprendizajes dotados de sentido social que estimulan la participación activa del estudiantado. La informante DO5-M.T., desde

su especialidad en el área de ciencias sociales y su práctica en el aula multigrado, describe la operatividad de esta articulación transversal:

> Los saberes locales se integran en el currículo al contextualizar los contenidos de las diferentes áreas del conocimiento. Por ejemplo, en lengua castellana trabajamos con coplas, dichos, mitos y leyendas propios de la región; en ciencias sociales, se estudia la geografía local, los medios de transporte tradicionales y la historia de la comunidad; en matemáticas, se realizan simulaciones de compras y ventas en la tienda local (DO5)

Este enfoque sociodiscursivo reconoce que la comprensión textual no puede desvincularse del tejido histórico en el cual se constituye el sujeto lector; por el contrario, debe operar como un puente dialógico entre el saber formalizado por la escuela y las competencias prácticas que los niños portan desde sus hogares y territorios fluviales. De este modo, las manifestaciones de la cultura popular se transforman en herramientas de mediación pedagógica que enriquecen el acto educativo, reafirman la identidad local y facultan una lectura situada, crítica y de horizonte transformador.

La integración de los saberes locales tiene una importante incidencia en el desarrollo socioafectivo y la identidad cultural de los estudiantes. Los docentes buscan que el aula reconozca los saberes ancestrales, las prácticas comunitarias y las formas de comunicación propias del entorno. La integración de elementos tangibles y simbólicos fortalece no solo la lectura comprensiva, sino también la conexión emocional y cognitiva, y hacer que el estudiante se sienta representado en los textos y en las actividades. Este hallazgo es consistente con los fundamentos teóricos que promueven la afirmación identitaria y el empoderamiento social. Para Borda (2006) esto permite legitimar el conocimiento popular, las personas se convierten en sujetos activos de su propio proceso de investigación y cambio, lo que se traduce en un acto de resistencia cultural y de afirmación de la identidad (Freire, 1984).

El fundamento teórico desplegado por Borda (2006) destaca que la importancia del saber popular no debe subestimarse, ya que es un conocimiento colectivo, construido en la interacción diaria entre los miembros de una comunidad. Para el ámbito educativo, la integración de este saber es un recurso clave para

desarrollar la comprensión de la lectura y la interpretación de textos, sirviendo como un puente entre el conocimiento formal adquirido en el aula y los saberes informales y prácticos que los estudiantes traen consigo de su vida cotidiana.

Subcategoría Valor didáctico de los saberes locales

Los saberes locales poseen un alto valor didáctico en la enseñanza de la comprensión de la lectura en la educación básica primaria, por cuanto permiten vincular las tramas del texto escrito con las experiencias vividas, las estructuras lingüísticas vernáculas y las cosmovisiones propias de los educandos. Investigadores como Gaviria (2023) refuerzan la tesis de que los saberes de origen local albergan un potencial pedagógico significativo, el cual favorece una apropiación discursiva profunda, situada y contextualizada. Respecto a la conceptualización endógena de este acervo dentro del aula rural, la informante DO2-L.R. expresa en su discurso:

> Los saberes locales son conocimientos construidos por la comunidad a lo largo del tiempo, transmitidos de manera oral de generación en generación. Son relatos, creencias, prácticas culturales y conocimientos ancestrales que reflejan la identidad de un pueblo. En el aula, estos saberes representan una fuente auténtica de aprendizaje y enriquecen el proceso educativo (DO2)

Por consiguiente, la praxis docente fundamentada en el diseño de secuencias didácticas que parten del patrimonio cultural y de la memoria histórica de la comunidad se erige en una potente estrategia de contextualización, en la medida en que trenza los contenidos curriculares formalizados con la realidad ontológica del sujeto (Vergel, 2023). Esta orientación guarda una estrecha consonancia con el enfoque del aprendizaje significativo postulado por Ausubel (1968), según el cual las estructuras cognitivas previas se constituyen en los cimientos imprescindibles para la fijación de nuevos saberes. A partir de dichos esquemas preexistentes, los estudiantes logran anclar, codificar y significar los nuevos contenidos de manera duradera.

Este principio es esencial si se considera el papel de los saberes locales en la enseñanza de la comprensión de la lectura dado que, se parte de que, en el contexto rural, los estudiantes poseen un legado cultural y empírico que, convertido

en marco para la lectura, resultan enriquecedores para contextualizar los temas que se les enseñan.

> Estos saberes forman parte de la identidad cultural de los estudiantes y representan un recurso pedagógico clave para contextualizar el aprendizaje. Integrar al aula conocimientos relacionados con la pesca, la agricultura, las tradiciones, el ecosistema o la historia local no solo enriquece los contenidos escolares, sino que permite que los estudiantes comprendan lo que leen desde su entorno, fortaleciendo así su sentido de pertenencia, la valoración de su cultura y el desarrollo de una comprensión de la lectura más profunda, crítica y situada (DO3)

Al integrar estos conocimientos en el proceso pedagógico, el docente favorece una lectura situada, en la que los niños no sólo decodifican información, sino que interpretan y resignifican los contenidos desde sus contextos culturales. Esta conexión fortalece la motivación, la participación activa y el pensamiento crítico, al tiempo que promueve el reconocimiento de la diversidad epistémica como fuente legítima de aprendizaje. En este sentido, los saberes locales convierten la lectura en una práctica significativa, identitaria y transformadora.

Articular los conocimientos del territorio con el aprendizaje formal formalizado por la escuela representa el eje vertebrador de una educación con pertinencia cultural y justicia social. Este enfoque no solo responde a un imperativo ético al validar la legitimidad de las epistemologías subalternas, sino que genera un impacto psicopedagógico profundo en la reafirmación de la autoestima del escolar, sintonizando de forma directa con los postulados de Freire (2005) en torno a la lectura del mundo como antesala necesaria para la lectura de la palabra. El diálogo de saberes derivado de esta valoración, y el consecuente estrechamiento del vínculo escuela-comunidad, transforma la institución escolar en un espacio de co-creación que disuelve las fronteras tradicionales con su entorno geográfico, garantizando que el proceso de alfabetización permanezca enraizado en las realidades fluviales y sea, por ende, intercultural (Walsh, 2005).

Esta concepción teórica se halla sólidamente anclada en la pedagogía crítica freireana, la cual propone el acto interpretativo como una acción liberadora y concientizadora; asimismo, halla correspondencia en la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1995), quien sostiene que la comprensión de la lectura no constituye una práctica cognitiva neutral o abstracta, sino que se encuentra mediada y

condicionada por las normas, los valores y las prácticas discursivas de la comunidad en la que se inserta el sujeto. Las tradiciones culturales, lejos de ser meros elementos folclóricos, representan maneras particulares de descifrar la realidad y constituyen cosmovisiones densas y dotadas de sentido (Carrillo, 2022).

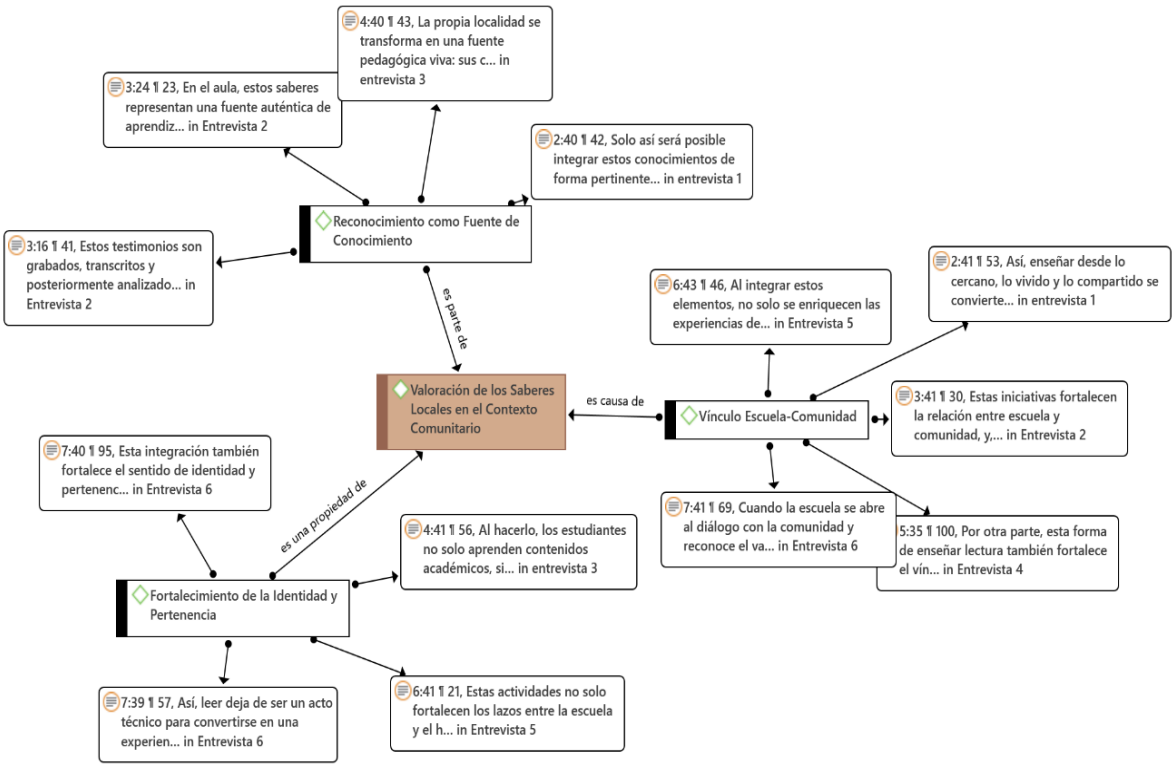
Finalmente, la UNESCO (2009) enfatiza que la diversidad cultural debe ser reconocida de forma plena en las políticas públicas, por cuanto la cosmovisión de los educandos, fuertemente vinculada a su ecosistema e historia personal, es el motor fundamental de sus procesos de aprendizaje. Al validar los saberes locales como fuentes legítimas del conocimiento escolar, la práctica didáctica de la escuela básica primaria en Pinillos no solo potencia las competencias de abstracción, análisis e inferencia lectora exigidas por los estándares oficiales, sino que dignifica la identidad de las comunidades rurales, asumiendo la lectura como un dispositivo de empoderamiento, participación y transformación sociohistórica.

Categoría emergente 3. Los saberes locales como textos en la enseñanza de la comprensión de la lectura

El propósito de la investigación que se ocupa de esta categoría consistió en la valoración de los saberes locales como textos en la enseñanza de la comprensión de la lectura. Este propósito implica analizar cómo los saberes locales pueden ser integrados como insumos textuales que enriquecen la experiencia lectora en el aula.

Figura 3.

Categoría saberes locales como textos en la enseñanza de la comprensión de la lectura.



Nota. Elaboración propia (2026).

Al considerar estas herencias comunitarias bajo la condición ontológica de "textos", se promueve una concepción de la lectura de carácter eminentemente situado, la cual conecta al educando con su realidad sociocultural y dinamiza operaciones de interpretación y asignación de sentido profundamente significativas. Este enfoque contribuye de forma decisiva a la formación de lectores críticos. Se configuran, de este modo, sujetos capaces de dialogar hermenéuticamente con su contexto inmediato y de reconocer la diversidad epistémica territorial como un componente vinculante del hecho educativo en la ruralidad. Con el propósito de especificar el despliegue de este eje analítico, se presenta la siguiente distribución de los hallazgos:

Tabla 6.

Distribución de Categorías y Subcategorías

Categoría	Subcategoría
Saberes locales como textos en la enseñanza de la comprensión de la lectura	Integración de la oralidad y la escritura
	Retos y oportunidades en la incorporación de saberes locales
	Recursos didácticos basados en saberes locales

Nota. Elaboración propia (2026)

En esta categoría se considera que reflexionar sobre el ser humano implica reconocer su papel fundamental en el desarrollo nacional, lo cual requiere comprender las dinámicas de su entorno y promover la formación de ciudadanos comprometidos desde sus contextos de origen. La educación, como proceso transformador, permite reconfigurar modelos y prácticas pedagógicas al considerar la alteridad del sujeto en relación con la diversidad del otro, sus trayectorias vitales y experiencias compartidas. Sobre el valor didáctico de los saberes locales se tiene lo propuesto por Landini (2010):

> Los saberes locales se caracterizan por tener un énfasis práctico —son un "saber hacer"—, siendo la demostración la forma propia en la que se manifiestan. Asimismo, se vinculan con el trabajo manual, físico, surgen de la experiencia, se transmiten dentro de la tradición oral y su medio de prueba es la verosimilitud en el discurso y la experiencia y no la experimentación controlada. (p. 35)

En este marco, los saberes colectivos se articulan como base para una pedagogía del encuentro. La formación del individuo se enriquece en espacios de convivencia y diálogo, donde la retroalimentación favorece vínculos de confianza y solidaridad, posibilitando que, a través de sus relatos, cada persona construya y resignifique su propia historia de vida. En este sentido, cabe señalar de qué manera los saberes locales constituyen un saber ancestral, comunitario, acumulado y atesorado a través de diferentes manifestaciones orales y escritas.

> He trabajado con saberes orales transmitidos por los abuelos o personas mayores de la comunidad, como técnicas de pesca, historias sobre la fundación del pueblo o costumbres ancestrales. A partir de estas narraciones, los estudiantes elaboran décimas, dibujos o pequeños textos escritos, lo que les permite recrear la información recibida y transformarla en conocimiento propio. (DO4)

Se reconoce que los saberes locales trascienden la simple acumulación de información sobre el entorno. En realidad, representan un componente fundamental de la cosmovisión y del marco epistemológico mediante el cual los antepasados estructuran sus vivencias, interpretan su realidad y toman decisiones orientadas a la satisfacción de sus necesidades.

> Por ejemplo, al abordar textos narrativos, trabajamos con mitos, leyendas y relatos orales contados por los mayores del pueblo (…)De esta manera, leer no es solo interpretar lo que otros han escrito, sino también leer la propia realidad, comprenderla y resignificar. Cuando los saberes locales se reconocen como valiosos dentro del currículo, se fortalece la identidad cultural del estudiante, se dignifica su experiencia y se potencia una comprensión de la lectura crítica, que no solo analiza textos, sino también contextos (DO6)

Por consiguiente, la valoración de los saberes locales como textos en la enseñanza de la comprensión de la lectura expresada por los docentes es cónsona con una pedagogía de la pertinencia cultural. Este enfoque coincide con la teoría propuesta por Borda (2006) quien reivindica el valor epistémico del conocimiento popular frente al hegemónico. Cuando los saberes locales son convertidos en textos en el marco de la enseñanza de la comprensión de la lectura, se está promoviendo la comprensión, se transforma el proceso de la lectura y se posibilita que el estudiante se vea reflejado en el texto y lo valore como parte constitutiva de su identidad.

Lo anterior fundamenta la necesidad de promover la lectura y la oralidad de forma transversal y continua en todas las áreas del conocimiento dentro de las instituciones educativas. Esta necesidad se acentúa en el contexto actual, caracterizado por la aceleración y complejidad de los medios y formas de comunicación, producto de las dinámicas de intercambio global impuestas por la globalización.

> En este orden de ideas, los docentes concretan la articulación de saberes a través de la oralidad y el uso de recursos del territorio. Para ello, recurren a las historias de los antepasados, familiares, indagan sobre las tradiciones que aún viven en la comunidad, como los saberes de la pesca, reconociendo que " la sabiduría oral de los abuelos, la riqueza cultural del entorno [...] constituyen recursos pedagógicos de enorme potencial" (DO5).

Esta relación entre la información de los entrevistados y el contraste de las teorías permite validar estas prácticas didácticas al señalar que, en contextos rurales, los estudiantes no son páginas en blanco, sino que poseen una rica tradición cultural conformada por la oralidad, los relatos populares, las leyendas, los cantos, las poesías campesinas (Carrillo, 2022). Estos elementos culturales, como la oralidad, deben integrarse al aula como puentes pedagógicos que favorezcan el acercamiento crítico a los textos (Vergel, 2023).

Subcategoría Retos y oportunidades en la incorporación de saberes locales

La incorporación de los saberes locales en la enseñanza de la comprensión de la lectura en la escuela básica primaria constituye una apuesta pedagógica de horizonte transformador, cuyo norte busca entrelazar el aprendizaje escolarizado con las realidades culturales, lingüísticas y epistemológicas de las comunidades. Sin embargo, este proceso de inserción curricular conlleva múltiples nudos críticos y desafíos, los cuales se manifiestan tanto en la prescripción del diseño curricular oficial como en las prácticas didácticas del profesorado. Al examinar esta categoría emergente, los docentes ofrecieron un panorama analítico denso, sustentado en la experiencia acumulada dentro de las aulas y en sus autorreflexiones críticas. Al respecto, la informante DO6-N.R. devela las tensiones iniciales referidas a la hegemonía de los contenidos escolarizados:

> Una de las principales dificultades que enfrentan muchas instituciones educativas es la escasa valoración que aún se otorga a los saberes locales, tanto desde algunos enfoques docentes como desde las estructuras curriculares tradicionales. Con frecuencia, se priorizan contenidos estandarizados y descontextualizados que no dialogan con el entorno inmediato ni reconocen el conocimiento que habita en las comunidades. (DO6)

> Entre los principales retos están la falta de sistematización de los saberes locales, la de formación docente en pedagogías contextualizadas y la escasa articulación entre escuela y comunidad. También existe la dificultad de adaptar el currículo institucional a las realidades locales, ya que muchas veces se privilegian contenidos estandarizados sin conexión con el contexto (DO3)

Las narrativas del profesorado expresan una tensión histórica entre los enfoques educativos hegemónicos y las formas de conocimiento originadas en los contextos populares y ancestrales, realidad que exige una revisión crítica de los modelos de enseñanza de la lengua, así como una apertura hacia metodologías más inclusivas.

En lo concerniente a la estandarización de los contenidos y su impacto en el hecho lector, autores como Cueva y Rodríguez (2010) sostienen que, si bien las pautas unificadas constituyen lineamientos normativos obligatorios para la gestión del currículo, su aplicación inflexible restringe la promoción de la comprensión de la lectura a partir de prácticas contextualizadas. Esta homogeneización bloquea la incorporación de las costumbres, las creencias y las acciones lingüísticas que definen la cotidianidad del área rural, imponiendo un sesgo eurocéntrico en la evaluación de las competencias comunicativas.

Es frecuente que la riqueza cultural de cada localidad no se encuentre reflejada en los textos empleados en la enseñanza de la comprensión de la lectura, este es uno de los desafíos presentes en este propósito educativo. Pese a los esfuerzos orientados a alcanzar la calidad, la estandarización de los contenidos limita la atención a la diversidad cultural. A ello se suma que muchas instituciones educativas operan en entornos marcados por condiciones sociales adversas, lo que complejiza aún más su labor formativa:

> A ello se suma una desconexión entre la escuela y las familias, la limitada disponibilidad de tiempo para desarrollar proyectos contextualizados y la persistencia de la idea errónea de que los saberes tradicionales carecen del mismo valor que los académicos (DO6)

Lo referido por los docentes alude a una serie de retos y limitaciones de índole institucional, tensiones epistemológicas y posibilidades pedagógicas que

surgen al incorporar los saberes locales como herramienta para potenciar la comprensión de la lectura. La reflexión docente parte del reconocimiento del estudiante como sujeto situado en una red cultural que configura su manera de interpretar tanto su entorno como los textos escritos, siendo las instituciones educativas un escenario complejo, profundamente marcado por problemáticas sociales que inciden en sus dinámicas formativas.

Subcategoría Recursos didácticos basados en saberes locales

Colombia se caracteriza por una amplia diversidad cultural, sin embargo, esta riqueza no siempre se ve reflejada en los materiales de lectura disponibles, lo que dificulta el desarrollo de la comprensión de la lectura en sintonía con las prácticas, creencias y dinámicas propias de la vida rural. Al respecto, Zapata (2016) refiere que una de las principales limitaciones en este contexto es la restringida disponibilidad de recursos educativos en zonas rurales, donde muchas instituciones carecen de libros pertinentes, espacios bibliotecarios adecuados y herramientas tecnológicas. Esta situación restringe significativamente el acceso a materiales de lectura que respondan a las necesidades y realidades de los estudiantes en dichos territorios. Esto se acentúa si se considera el uso de recursos didácticos representativos de los saberes locales de la comunidad. Sobre este uso contextualizado del recurso didáctico, los docentes refieren:

> En la práctica diaria, los recursos didácticos basados en saberes locales han sido limitados y, cuando se utilizan, suelen surgir de manera espontánea (…) Sin embargo, debo reconocer que estos recursos no se han convertido en materiales permanentes dentro de la planificación académica. A menudo, se usan como complemento o motivación, pero no como una base sólida para el desarrollo de competencias lectoras (DO4)

Es fundamental que los docentes que ejercen en contextos rurales posean un conocimiento profundo de las comunidades a las que pertenecen sus estudiantes, incluyendo sus expresiones culturales, su historia y sus tradiciones orales. Esta comprensión les permite seleccionar textos y recursos didácticos que resulten pertinentes y significativos, favoreciendo así el desarrollo de la

comprensión de la lectura desde una perspectiva situada. Asimismo, los educadores pueden recurrir a sus propias vivencias para enriquecer el intercambio con el alumnado, generando vínculos más cercanos con los textos y promoviendo una lectura con mayor sentido personal y cultural. De ahí lo siguiente:

> En mi práctica pedagógica, uno de los ejes fundamentales ha sido la oralidad como recurso didáctico, especialmente a través de la participación de sabedores de la comunidad abuelos, padres y líderes locales que comparten relatos, anécdotas, costumbres y leyendas tradicionales. Estas narraciones, grabadas, transcritas y trabajadas en clase, se transforman en textos significativos para los estudiantes, ya que les permiten abordar los diferentes niveles de comprensión de la lectura: desde la literalidad hasta el análisis crítico. (DO5)

Este proceso supone una interacción cargada de afectividad y dimensión emocional, en la que el contexto desempeña un papel fundamental al facilitar la construcción de significado y comprensión. La lectura no parte de una intención predeterminada, sino que el texto cobra sentido en el acto mismo de ser leído. En este sentido, el contexto se configura como un elemento decisivo, al constituirse en el escenario temporal y espacial donde convergen el lector y el texto, generando las condiciones que posibilitan la experiencia lectora.

En síntesis, la valoración de los saberes locales como textos en la enseñanza de la comprensión de la lectura representa una apuesta pedagógica que articula oralidad y escritura en función de una lectura situada, crítica y culturalmente pertinente. Esta integración permite reconocer las narrativas comunitarias, los relatos ancestrales y las prácticas cotidianas como fuentes legítimas de conocimiento, favoreciendo procesos de lectura que vinculan al estudiante con su entorno y fortalecen su identidad.

No obstante, este enfoque enfrenta desafíos significativos, como la escasa formación docente en pedagogías interculturales, la limitada disponibilidad de materiales contextualizados y las tensiones epistemológicas que aún persisten en los modelos escolares hegemónicos. A pesar de ello, emergen oportunidades valiosas: la creación de recursos didácticos basados en saberes locales como testimonios, leyendas, crónicas comunitarias y textos híbridos que permiten enriquecer el repertorio lector y fomentar el diálogo de saberes en el aula. En este

sentido, la comprensión de la lectura se transforma en una práctica de reconocimiento, donde leer implica también escuchar, interpretar y resignificar las voces del territorio.

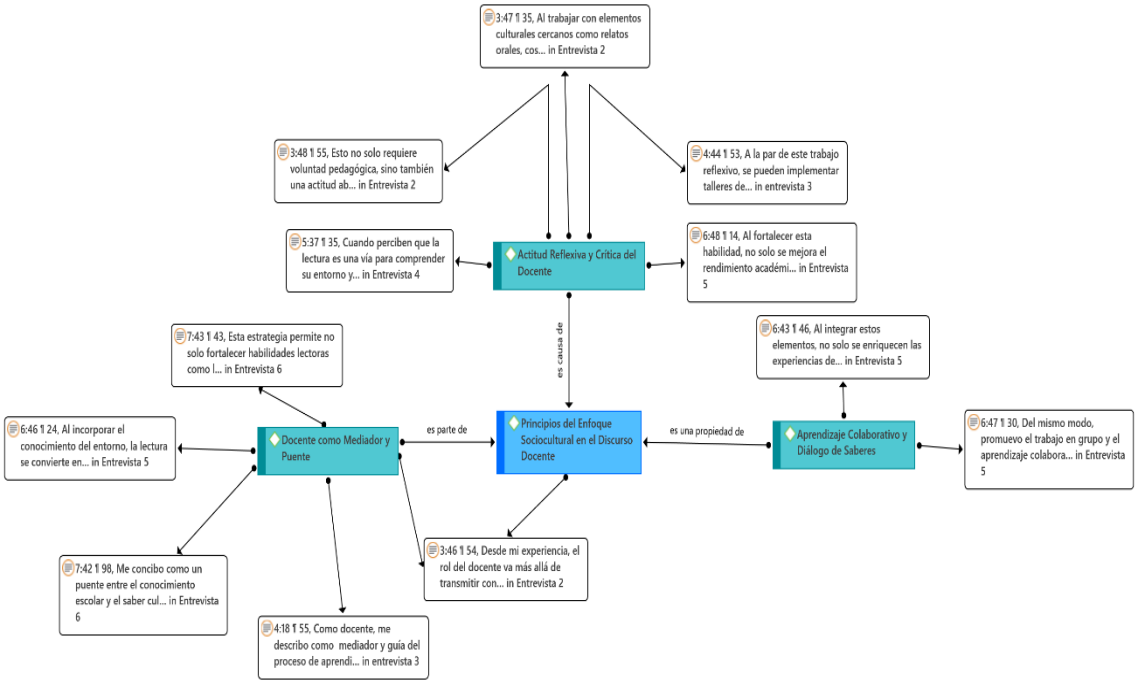
La percepción de los informantes claves en relación a la valoración de los saberes locales dentro de un contexto de enseñanza parte de la integración de los principios del enfoque sociocultural en la práctica docente en contextos rurales revela un esfuerzo pedagógico por descolonizar el currículo y situar la lectura como un acto de autoconocimiento y transformación. La convergencia entre el discurso de los entrevistados y el marco teórico indica una sólida postura crítica y reflexiva ante las lógicas educativas tradicionales.

Categoría emergente 4. Principios del Enfoque Sociocultural en el Discurso Docente

El siguiente propósito de la investigación fue el de significar los principios del enfoque sociocultural en el discurso docente sobre la enseñanza de la comprensión de la lectura. En este accionar investigativo se buscó develar y comprender el sentido profundo que los docentes atribuyen a los principios del enfoque sociocultural cuando reflexionan sobre sus prácticas de enseñanza de la comprensión de la lectura, desde sus vivencias, contextos y experiencias formativas. Desde el método fenomenológico-hermenéutico, este propósito implica una aproximación cualitativa que prioriza la voz del sujeto docente como portador de significados. Así, se busca comprender cómo los principios del enfoque sociocultural son incorporados, transformados o incluso tensionados en el discurso profesional del docente al enseñar comprensión de la lectura.

Figura 4.

Categoría Principios del Enfoque Sociocultural en el Discurso Docente



Nota. Elaboración propia (2026)

La teoría sociocultural otorga un papel central a la cultura y a la articulación entre enseñanza, aprendizaje y desarrollo, entendiendo que esta interacción permite que la actividad humana trasciende los límites del entorno social inmediato. Desde la perspectiva de Vygotsky (1995), el aprendizaje se concibe como una práctica esencialmente social, lo que representa un avance respecto a las teorías previas que lo abordaban como un proceso individual y limitado a la reproducción mecánica del conocimiento. En este enfoque, se plantea que el niño internaliza los modos de acción e interacción social a través de experiencias compartidas, lo que configura una comprensión más compleja y contextualizada del desarrollo cognitivo.

Tabla 7.

Distribución de Categorías y Subcategorías.

Categoría	Subcategoría
Principios del enfoque sociocultural en el discurso docente sobre la comprensión de la lectura	Mediación social en el discurso docente
	Contextualización cultural en la enseñanza
	Elementos culturales y lingüísticos
	El papel del docente en la enseñanza

Nota. Elaboración propia (2026)

Subcategoría Mediación social en el discurso docente

Para Vygotsky (1995) la mediación cultural constituye un rasgo fundamental del desarrollo humano, al ser el proceso donde las personas acceden, transforman y construyen significados a través de herramientas simbólicas propias de su contexto sociocultural. En el ámbito específico de la enseñanza de la comprensión de la lectura, la mediación cultural es de gran relevancia en tanto posibilita el fortalecimiento de la cultura lectora dentro de la educación básica, al facilitar una interacción dinámica y significativa entre los estudiantes, los textos y su comunidad. Sobre ello se referencia:

> Al estar presente en los espacios comunitarios, escuchar a las familias y participar en actividades del territorio, comprendo mejor los códigos de comunicación, los valores, las preocupaciones y los saberes que circulan en su vida cotidiana (…) entiendo que el conocimiento se construye en relación con el contexto. Por eso, la comunidad no es solo un "recurso" externo, sino un agente activo en el proceso educativo. Mi manera de comunicarme con los estudiantes parte del respeto por sus orígenes, por sus formas de hablar y por su cosmovisión. (DO6)

Mediante la implementación de estrategias diversificadas, el docente puede adaptar sus prácticas pedagógicas a las particularidades de cada estudiante, promoviendo entornos de aprendizaje cooperativo que favorezcan la reflexión crítica. En este sentido, resulta esencial configurar espacios de lectura que articulen

el trabajo autónomo con el colaborativo, con el propósito de formar lectores competentes y comprometidos. Además, la mediación posibilita que los estudiantes establezcan vínculos profundos con los textos, lo que potencia sus capacidades de interpretación y análisis desde una perspectiva crítica.

Se reflexiona sobre la pertinencia de que los docentes sean formados en diversas estrategias de mediación ya que estas desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de la comprensión de la lectura. A esto se suma, la participación de la influencia del entorno familiar, frecuentemente invisibilizada en este proceso. La escasa participación de las familias como agentes mediadores culturales constituye un obstáculo relevante que restringe las posibilidades formativas de los estudiantes. Así se expresa:

> No obstante, esta relación con la comunidad ha sido, en la práctica, intermitente y centrada principalmente en temas académicos o disciplinarios. Por ello, resulta fundamental avanzar hacia una vinculación más constante y participativa, en la que las voces de las familias y actores comunitarios también sean consideradas en el proceso educativo (DO5)

En este contexto, cobran especial importancia las propuestas pedagógicas que incorporan metodologías innovadoras, integran recursos locales y vinculan la lectura con las emociones y el universo experiencial del alumnado. Para que estas acciones generen un efecto profundo y sostenido, es imprescindible establecer vínculos sólidos entre la escuela y el hogar, promoviendo una cultura lectora compartida, valorada y vivenciada en ambos espacios:

> A su vez, la participación comunitaria en las actividades escolares ha contribuido al desarrollo de valores como la solidaridad, el respeto y la humildad. Esto ha hecho que los estudiantes sientan que su cultura es reconocida y valorada, lo que fortalece su autoestima y aumenta su compromiso con el proceso educativo. En consecuencia, enseñar desde el entorno se convierte en una experiencia enriquecedora tanto para el docente como para los propios estudiantes (DO1)

La institución escolar, respaldada por un cuerpo docente formado en diversas estrategias de mediación, desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la cultura lectora. No obstante, resulta evidente la influencia del entorno familiar, frecuentemente subestimada, en este proceso. La escasa participación de las familias como agentes mediadores culturales constituye un obstáculo relevante que restringe las posibilidades formativas de los estudiantes. En este contexto, cobran

especial importancia las propuestas pedagógicas que incorporan metodologías innovadoras, integran recursos tecnológicos y vinculan la lectura con las emociones y el universo experiencial del alumnado. Para que estas acciones generen un efecto profundo y sostenido, es imprescindible establecer vínculos sólidos entre la escuela y el hogar, promoviendo una cultura lectora compartida, valorada y vivenciada en ambos espacios.

Subcategoría Contextualización cultural en la enseñanza de la comprensión de la lectura

La contextualización cultural en la enseñanza de la comprensión de la lectura constituye un eje fundamental para promover aprendizajes significativos, equitativos y culturalmente pertinentes. Sobre esto, Moreno (2014) propone que, en sociedades marcadas por la diversidad lingüística, étnica y territorial, como la latinoamericana, enseñar a leer y a comprender la lectura, no puede reducirse a la mera decodificación de textos ajenos a la realidad del estudiante. Por el contrario, implica reconocer que cada lector se sitúa en un entramado cultural que configura su manera de interpretar el mundo y los discursos escritos. Este enfoque parte del supuesto de que incorporar referentes culturales propios; como saberes locales, prácticas discursivas comunitarias y formas de oralidad fortalece la identidad, la autoestima y el pensamiento crítico del estudiante. Esta perspectiva es asumida por el docente:

> Los aspectos de la cultura local pueden integrarse de forma transversal en todas las áreas del currículo, no solo en lengua castellana. Por ejemplo, en ciencias naturales se pueden estudiar plantas medicinales utilizadas por la comunidad; en matemáticas, medir terrenos agrícolas o precios de productos locales; en artística, recrear danzas o trajes típicos. De esta forma, el aprendizaje se conecta directamente con la vida cotidiana del estudiante (DO2)

Así, la comprensión de la lectura se transforma en una práctica situada, donde el texto dialoga con la vida, y la escuela se convierte en un espacio de encuentro entre culturas, lenguajes y sentidos. Según Moreno (2014), el enfoque constructivista sociocultural se vincula estrechamente con el contexto cultural en el

que el niño en edad escolar interactúa con diversos agentes sociales, lo que le permite desarrollarse integralmente dentro de su entorno y construir aprendizajes significativos a lo largo de su trayectoria vital. En este marco, las prácticas sociales de lectura y escritura se entienden como un conjunto de acciones que facilitan la elaboración de múltiples artefactos pedagógicos, orientados al fortalecimiento de las habilidades lectoras y escriturales en el ámbito escolar.

> Una de las estrategias más efectivas para lograrlo es partir de la observación crítica del entorno. Plantear preguntas problematizadoras como: "¿Qué sucede con los cultivos y animales durante la época invernal?" o "¿Cómo impacta el cambio climático en la flora y fauna local?", impulsa a los estudiantes a relacionar los contenidos escolares con sus experiencias, desarrollar habilidades de análisis, formular cuestionamientos y proponer soluciones. Este enfoque va más allá de la memorización, pues estimula la comprensión de la lectura, el pensamiento crítico, la argumentación y la conciencia ambiental y social (DO3)

La valoración de los saberes locales en el contexto comunitario configura el marco epistemológico y práctico que permite a la educación rural superar la visión homogénea y centralizada de los currículos (MEN, 2022) y avanzar hacia una pedagogía de la pertinencia cultural (De Sousa, 2010). La interconexión entre el reconocimiento del saber, el fortalecimiento identitario y el vínculo escuela-comunidad no es casual, sino que es una red causal donde la legitimación del conocimiento local es el paso inicial para la transformación educativa.

La contextualización cultural en la enseñanza de la comprensión de la lectura potencia un aprendizaje colaborativo donde el diálogo de saberes se manifiesta como la metodología para democratizar el conocimiento en el aula. Las prácticas que promueven la reflexión colectiva permiten construir la comprensión. La postura sociocultural en la enseñanza de la comprensión de la lectura evidencia un compromiso por descentralizar la autoridad cognitiva. Esta dinámica, reconoce la validez del capital cultural de cada estudiante.

Subcategoría Elementos culturales y lingüísticos

El contexto sociocultural y la interacción social se relacionan por la mediación de los docentes o familiares con los alumnos, esto permite que adquieran signos,

símbolos y lenguaje. En la mediación cultural intrínseca a una enseñanza contextualizada de la comprensión de la lectura, se tiene que el uso de refranes, coplas y expresiones léxicas propias de la comunidad, constituyen elementos culturales y lingüísticos representativos de experiencias colectivas y valores heredados a lo largo del tiempo. Estos elementos actúan como portadores de cultura que sintetizan normas, actitudes y modos de pensar característicos de una comunidad lingüística. Estas expresiones de la cultura local son los elementos lingüísticos preferentemente referidos por los docentes:

> Utilizó expresiones lingüísticas propias de la región, como dichos, refranes, coplas y formas particulares de hablar que los estudiantes emplean en su vida cotidiana. Estas expresiones son analizadas en clase para fomentar la reflexión sobre la lengua, su riqueza y sus variaciones. También trabajamos con relatos orales que transmiten valores, conocimientos y formas de vida tradicionales (DO3)

Dentro de la enseñanza de la comprensión de la lectura, el empleo de estos elementos lingüísticos y culturales requiere de procesos de comprensión que trascienden la comprensión literal de sus palabras; esto exige el interpretar también en el contexto cultural y en la cosmovisión que estos expresan. De manera que, el estudiante involucrado en un proceso de enseñanza basada en el enfoque sociocultural, desarrolla habilidades léxicas, sintácticas, semánticas o perceptivas (Montealegre, 2006). Estas habilidades permiten identificar la existencia de un saber hacer lingüístico, social y cultural, reflejados en su pensamiento y construcción del conocimiento. Esto se expresa en el siguiente relato:

> En este marco, incluye elementos culturales como los relatos tradicionales, los rituales comunitarios, las costumbres gastronómicas y las celebraciones locales. Estos contenidos no solo enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que permiten a los estudiantes conectar emocional y cognitivamente con lo que leen y escriben. Del mismo modo, se trabajan expresiones propias del contexto: modismos, dichos populares y formas particulares de hablar una manera práctica de integrar su realidad al proceso educativo (DO1)

Los relatos, refranes y otras expresiones culturales juegan un papel fundamental en la conservación de la memoria cultural de una comunidad, ya que su transmisión intergeneracional permite mantener vivas las formas de

pensamiento, las normas sociales y los saberes colectivos que conforman el patrimonio cultural de los pueblos. Integrarlos en la enseñanza de la comprensión de la lectura, implica abrirle la posibilidad de integrarse en una tradición cultural compartida. Así, el aprendizaje de dichos elementos culturales y lingüísticos, contribuye simultáneamente al desarrollo de la competencia lingüística, sociocultural e intercultural, al facilitar la comprensión de los valores y convenciones que sustentan el uso auténtico de la lengua.

Subcategoría El papel del docente en la enseñanza

En el enfoque sociocultural de la comprensión de la lectura, el rol del docente trasciende la mera transmisión de contenidos para convertirse en mediador activo de procesos cognitivos, lingüísticos y culturales. Según Freire (2004) “lo fundamental es que profesor y alumnos sepan que la postura que adoptan es dialógica, abierta, curiosa, indagadora… que se asuman como seres epistemológicamente curiosos” (p. 83). El docente no solo facilita el acceso a los textos, sino que también promueve espacios dialógicos, reconoce los saberes previos de los estudiantes y articula estrategias que favorecen la interpretación crítica y contextualizada de los discursos. Así se expresa:

> El rol del maestro consiste en ser un puente entre el conocimiento académico y los saberes culturales del entorno (…) permitiendo que comprendan lo que leen no solo desde la técnica, sino también desde su identidad y experiencia personal. Como señalaba Paulo Freire, “la educación debe partir de las realidades del contexto que rodea al estudiante”, y esa idea guía cada una de mis prácticas pedagógicas (DO1)

Esa labor demanda del docente el desarrollo de una postura investigativa, así como la habilidad para formular preguntas que estimulen la curiosidad de los estudiantes. También implica la creación de entornos pedagógicos que favorezcan una formación rigurosa, brindando oportunidades para contrastar ideas, cuestionar, comprobar información, ejercer el pensamiento crítico y comprender la realidad social, cultural y económica en la que están inmersos.

Esta perspectiva, influida por los aportes de Vygotsky (1995) y otros teóricos del aprendizaje situado (Ausubel, 1968; Brunner, 2006) conciben la lectura como una práctica social que se construye en interacción con otros y en contextos significativos. Un elemento fundamental en su propuesta teórica es la zona de desarrollo próximo (ZDP), entendida como el intervalo entre las habilidades que un estudiante puede desempeñar por sí solo y aquellas que logra alcanzar con el apoyo de un adulto o un par con mayor experiencia. Esta interacción social cumple un papel crucial, pues posibilita que el aprendiz supere sus limitaciones iniciales y se involucre en procesos de aprendizaje compartido y significativo, tal como manifiesta los docentes entrevistados:

> Como docente, me describo como mediador y guía del proceso de aprendizaje, que tiene la responsabilidad de planear y desarrollar actividades de comprensión de la lectura conectadas con el contexto social, económico, ambiental y cultural del estudiante (DO4)

> Me concibo como un puente entre el conocimiento escolar y el saber cultural de los estudiantes, un mediador que facilita el encuentro entre los textos y las experiencias de vida de la comunidad. (DO6)

Desde esta mirada, el rol del docente implica comprender cómo sus decisiones pedagógicas inciden en la formación de lectores capaces de dialogar con la diversidad de voces que habitan los textos y sus entornos. Como se ha dicho, la idea del docente como mediador remite a la noción de andamiaje, propuesta por Bruner (1983), quien plantea que el aprendizaje se desarrolla dentro de un entorno de interacción social, donde un adulto o compañero con mayor dominio del conocimiento guía al estudiante en su proceso de construcción del saber. Este acompañamiento se adapta de forma paulatina, disminuyendo a medida que el aprendiz adquiere las habilidades requeridas para desenvolverse con independencia. En este sentido, el andamiaje implica brindar apoyo temporal durante el aprendizaje, el cual se retira gradualmente conforme el estudiante consolida sus competencias.

Desde la perspectiva de la teoría sociocultural, los conocimientos locales actúan como puentes que favorecen una vinculación más profunda entre el estudiante y el texto. Esto ocurre porque comprender lo leído implica no sólo

descifrar palabras, sino también relacionar el contenido con el entorno cultural del lector. Esta mirada se articula con el concepto de zona de desarrollo próximo, en la que el docente, en su rol de mediador, apoya al estudiante en la articulación entre saberes previos y nuevos significados, fomentando una interpretación más rica y situada de los textos.

La concepción del docente como "mediador" y "puente" es un indicativo directo de la necesidad de superar la imposición de un saber descontextualizado. Esta visión opera como un mecanismo de resistencia frente a la uniformidad curricular. Se ofrece una reflexión crítica capaz de cuestionar las prácticas homogeneizadoras del currículo tradicional. Esta reflexión desemboca en una práctica de co-construcción, donde el docente no impone conocimientos, sino que los construye junto a sus estudiantes:

> La labor docente exige generar un ambiente de respeto, escucha activa y participación genuina, donde los saberes locales sean reconocidos con el mismo valor que los académicos. Esto no solo requiere voluntad pedagógica, sino también una actitud abierta, crítica y reflexiva, capaz de cuestionar las prácticas homogeneizadoras del currículo tradicional (DO2)

De esta manera, el docente, a través de su discurso crítico, no solo enseña a leer, sino que promueve una ciudadanía activa y un compromiso con la realidad de su territorio. Esta apertura docente se fundamenta en que el conocimiento está situado y, por lo tanto, en la concepción acerca de que la escuela debe reflejar las prácticas, valores y experiencias transmitidas de generación en generación, en lugar de imponer un saber ajeno.

Por tanto, los educadores en contextos rurales tienen un papel muy importante en la promoción de la comprensión de la lectura ante la carencia de hábitos de lectura, por falta de apoyo de los padres a sus hijos, lo que genera deserción escolar a temprana edad, representando un factor limitante o barrera para el docente al momento de requerir el reforzamiento y motivación de la comprensión de la lectura, lo que incide en reducir la posibilidad de fomentar un ambiente de lectura productivo y ameno en el aula.

De allí que, la formación, capacitación y experiencia del educador es esencial para seleccionar materiales relevantes y significativos, que enriquezcan el buen desarrollo de la lectura. Esta visión transforma la escuela en un espacio de diálogo cultural, donde el docente actúa como un puente entre el conocimiento escolar y el saber cultural de los estudiantes. Poder comprender el vínculo entre cultura y educación que desde la aproximación a los textos se puede consolidar es un aspecto transformador del quehacer educativo dentro del contexto estudiado.

Finalmente, el papel del docente se reafirma como el de un mediador crítico, capaz de articular saberes diversos, promover el diálogo intercultural y generar condiciones para una comprensión de la lectura que trascienda lo técnico y se inscriba en la vida cotidiana de los estudiantes. Esta categoría, en su conjunto, evidencia una mirada pedagógica comprometida con la inclusión, la diversidad y el reconocimiento de los saberes comunitarios como parte esencial del proceso educativo.

CAPÍTULO V

FUNDAMENTO Y ARTICULACIÓN EPISTÉMICA DE LOS SABERES LOCALES

La edificación del constructo teórico que se devela en este apartado responde a la necesidad de sistematizar los hallazgos emergentes del escenario empírico, orientándolos hacia la configuración de un marco orientador para la praxis educativa rural. Este ejercicio hermenéutico no se restringe a un recuento descriptivo de datos; por el contrario, constituye una plataforma epistémica donde se articulan las voces de los actores sociales, las teorías dialógicas de la enseñanza de la lengua y las realidades socioculturales de la subregión de la Mojana bolivarense. A partir de esta integración, se deconstruyen las visiones tradicionales e instrumentales de la escuela para abrir paso a una racionalidad pedagógica donde el territorio se asume como un ecosistema vivo de significación y aprendizaje.

El entramado que da cuerpo a este capítulo se organiza a través de ejes reflexivos que abordan el fenómeno desde sus dimensiones ontológicas, curriculares y metodológicas. Con ello, se da cumplimiento definitivo a los propósitos orientadores de la investigación, demostrando que la comprensión de la lectura en la educación básica primaria adquiere su auténtica potencia emancipadora cuando se fundamenta en el autoreconocimiento cultural y en el diálogo simétrico de saberes.

Desarrollar la comprensión de la lectura desde la cosmovisión de los estudiantes facilita las habilidades comunicativas derivadas de lo leído, observado, oído y escrito. Los saberes locales constituyen un eje fundamental de la cosmovisión con la que las comunidades campesinas interpretan y organizan su realidad cotidiana. Como señala Núñez (2004).

> …Los saberes locales, constituyen una parte esencial de la cosmovisión o epistemología con la que los productores campesinos ordenan sus experiencias, comprenden el mundo y actúan en él para satisfacer sus necesidades. Así, conforman un conjunto de categorías, parámetros, preferencias y contenidos, que estructuran las experiencias y las conductas (p.13)

Lo expuesto por el autor permite afirmar que los saberes locales representan el cúmulo de experiencias, conocimientos y prácticas de conservación ecológica que se enseñan de generación en generación con el firme propósito de preservar la memoria histórica de los pueblos. Estos conocimientos configuran un entramado epistemológico denso compuesto por categorías, criterios y valores que guían el modo en que las personas comprenden su entorno, toman decisiones y actúan para satisfacer sus demandas vitales.

En este sentido, los saberes locales funcionan como un sistema culturalmente situado que da coherencia a las experiencias y regula las conductas, al tiempo que garantiza la continuidad de la identidad colectiva. Su transmisión intergeneracional no sólo preserva la memoria histórica y cultural de los pueblos, sino que también fortalece la autonomía comunitaria y la capacidad de adaptación frente a los cambios. Por ello, reconocer y valorar estos saberes implica comprenderlos como un patrimonio dinámico y esencial para la reproducción social y cultural de las comunidades.

La comprensión de la lectura constituye un proceso cognitivo complejo mediante el cual el lector construye significados a partir de la interacción activa con el texto. Este proceso no se limita a la decodificación de signos escritos, sino que implica la activación de conocimientos previos, esquemas mentales, propósitos de lectura y estrategias de autorregulación que permiten interpretar, inferir, analizar y evaluar la información. Comprender un texto supone, por tanto, establecer relaciones entre las ideas explícitas e implícitas, diferenciar lo esencial de lo básico.

Desde el ámbito educativo, la comprensión de la lectura se ve profundamente influenciada por la mediación pedagógica y por el contexto sociocultural del estudiante. El docente cumple un rol fundamental al promover situaciones de aprendizaje que estimulen los procesos cognitivos básicos y superiores, orientando al lector hacia una participación activa, reflexiva y crítica frente al texto. Asimismo, el entorno familiar y comunitario incide en las actitudes, intereses y motivación hacia la lectura, convirtiendo la comprensión de la lectura en una práctica situada que articula lenguaje, experiencia y realidad social.

La comprensión de la lectura, entendida desde una perspectiva amplia y situada, no puede desligarse de la cultura ni de la experiencia vivida del estudiante. Leer no es únicamente decodificar signos escritos, sino un proceso interpretativo en el que el texto, el contexto y la visión del lector se entrelazan de manera dinámica. Desde la fenomenología hermenéutica, la lectura se concibe como una experiencia encarnada, profundamente vinculada a los saberes culturales, a las prácticas cotidianas y a los significados que emergen del mundo vivido del educando.

Definición ontológica del saber local

Desde una perspectiva ontológica, los saberes locales se constituyen como formas legítimas de conocimiento al poseer una estructura interna, una lógica propia y un significado cultural profundo que permite a las comunidades rurales comprender, organizar y proyectar su vida social, espiritual, económica y simbólica. Estos saberes no se reducen a un conjunto de prácticas aisladas ni a simples expresiones del folclor, sino que operan como sistemas interpretativos complejos mediante los cuales las comunidades explican el mundo, se relacionan con el territorio y transmiten valores intergeneracionales.

Lejos de concebirse como un acervo estático, los saberes locales funcionan como memorias vivas que se actualizan continuamente a través de cuentos tradicionales, mitos, leyendas, prácticas agrícolas, rituales comunitarios, historias orales, cantos, retahílas, décimas, refranes y expresiones de lenguas vernáculas. Estas manifestaciones contienen estructuras narrativas, simbólicas y éticas que codifican explicaciones sobre los fenómenos naturales, establecen normas de convivencia y fortalecen los vínculos sociales. Así, una leyenda local no solo narra un acontecimiento, sino que articula valores, transmite una cosmovisión y orienta prácticas comunitarias, lo que la convierte en un texto cultural susceptible de lectura, análisis e interpretación.

En esta dimensión ontológica, los saberes locales no deben ser comprendidos únicamente como un contexto del aprendizaje escolar, sino como objetos de conocimiento en sí mismos, con capacidad de generar comprensión,

reflexión y producción de sentido. Su incorporación en el aula permite ampliar la noción de texto más allá del formato escrito convencional y reconocer múltiples formas de lectura y escritura presentes en la vida comunitaria. En los contextos rurales, la lectura del entorno, la interpretación de señales climáticas, las huellas de los animales, las fases lunares o los cambios del paisaje, constituye una forma de alfabetización ambiental que se desarrolla desde la infancia y que responde a una lógica cultural específica.

De igual manera, la escritura se manifiesta en prácticas como los calendarios agrícolas, los registros de cosecha, los inventarios familiares, las anotaciones productivas y los documentos comunitarios que preservan la memoria del territorio. Aunque estas formas de escritura no siempre coinciden con los estándares escolares, poseen una intencionalidad comunicativa, una organización interna y un valor cognitivo que contribuyen significativamente al desarrollo de la comprensión de la lectura. Reconocerlas como prácticas legítimas implica ampliar la concepción de lectura y escritura hacia las experiencias vividas y culturalmente situadas.

Desde esta mirada, analizar la comprensión de la lectura supone reconocer que los estudiantes ingresan al aula portando un capital simbólico construido en su interacción cotidiana con el entorno. Dichos saberes influyen en la manera en que interpretan los textos, jerarquizan significados, establecen inferencias y construyen relaciones entre lo leído y su experiencia. La labor pedagógica no consiste en sustituir estos saberes por contenidos formales, sino en articular ambos universos para generar aprendizajes significativos y culturalmente pertinentes.

Freire (2006) considera la lectura como la puerta hacia la liberación de los individuos y el propio acto de leer como un hecho complejo de afloración de relaciones con la sociedad. Afirmaba que “la comprensión del texto es alcanzada por su lectura crítica, es decir, implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto” (p. 102).Con la lectura se abandona el idealismo superficial y las personas se encaminan en la búsqueda de su propia libertad:

En este sentido, la pedagogía de Paulo Freire ofrece un fundamento epistémico esencial al afirmar que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra. Desde esta perspectiva, la comprensión de la lectura es una práctica

situada que se nutre de la experiencia cultural del lector. Cuando los saberes locales son reconocidos como conocimientos válidos dentro del proceso educativo, se fortalecen la identidad, la lectura crítica y la capacidad de análisis, estableciendo puentes cognitivos entre el conocimiento comunitario y el conocimiento académico.

Bajo una perspectiva intercultural, el reconocimiento ontológico de los saberes locales potencia niveles superiores de comprensión de la lectura al permitir que los estudiantes contrasten discursos externos con su propia cosmovisión. Este diálogo de saberes favorece procesos de reflexión crítica, fortalece el sentido de pertenencia y legitima la diversidad de formas de interpretar el mundo, consolidando una educación equitativa, pertinente y profundamente vinculada al territorio. En este sentido, los saberes locales adquieren el estatus de propósitos válidos de conocimiento al constituirse en sistemas interpretativos que permiten a las comunidades rurales articular su vida social, espiritual, económica y simbólica.

La activación de conocimientos previos constituye uno de los mecanismos cognitivos más relevantes en la comprensión de la lectura, ya que permite al lector vincular la información nueva con los esquemas construidos en su experiencia cotidiana. En este proceso, los saberes locales desempeñan un papel fundamental al aportar un marco cultural significativo que activa dichos esquemas mediante vocabulario, estructuras narrativas y conceptos profundamente arraigados en la vida del estudiante. Por ejemplo, un texto que describe un ciclo natural resulta más comprensible para un niño familiarizado con las prácticas de siembra, cosecha o con la observación de las variaciones climáticas propias de su territorio. Esta resonancia cultural favorece que los estudiantes interpreten, comparen, deduzcan y expliquen los textos desde una comprensión situada, anclada en su propia visión de mundo.

En estrecha relación con lo anterior, la oralidad se configura como un eje articulador entre los saberes locales y la cultura, constituyéndose en una fuente invaluable para la construcción de la comprensión de la lectura. A través de la oralidad, las comunidades transmiten relatos, mitos, cuentos y memorias que poseen estructuras narrativas complejas, en las que es posible identificar secuencias, personajes, conflictos, metáforas y símbolos. Estos relatos orales,

transmitidos por los mayores, funcionan como textos culturales que favorecen procesos de análisis, interpretación e inferencia, al tiempo que preservan la memoria colectiva y fortalecen el sentido de pertenencia. Trabajar pedagógicamente con relatos locales permite que los estudiantes establezcan relaciones entre su experiencia cultural y los significados implícitos de los textos, potenciando así niveles más profundos de comprensión de la lectura.

Este argumento permite retomar los estudios de (Mosonyi, 1998), quien dice:

> "La oralidad es el conjunto de usos culturalmente relevantes del lenguaje gestual, hablado, corporal, representado por imágenes u otras percepciones, además de relacionarlo con valores, conductas y actitudes de los seres humanos, que solamente se dan ante manifestaciones del lenguaje articulado y de una voz con exclusión parcial o total de cualquier otro suceso." (p. 59).

Lo anterior señala la oralidad como un recurso cultural que articula gestos, palabras, relatos y memorias colectivas, convirtiéndola en una vía poderosa para fortalecer desde el aula la comprensión de la lectura. A través de narraciones tradicionales, testimonios comunitarios y prácticas discursivas propias de cada contexto, los estudiantes activan conocimientos previos, reconocen significados familiares y construyen conexiones más profundas con los textos escolares. Esta integración permite que la lectura deje de ser una actividad descontextualizada y se transforme en un proceso interpretativo que dialoga con la experiencia cotidiana. En este sentido, la oralidad no sólo dinamiza la participación y el intercambio de sentidos, sino que actúa como un puente cognitivo entre la cultura local y el conocimiento académico, favoreciendo una comprensión de la lectura más significativa, crítica y situada.

Articulación curricular y disciplinar de los saberes locales

Constituye la fuente central de armonía equilibrio y paz para transformar los espacios educativos y que estos a su vez se conviertan en herramientas pedagógicas capaces de desarrollar comprensión de la lectura, a partir, de la cosmovisión propia del territorio, esta articulación busca superar la visión

reduccionista que considera los saberes del territorio como simples ejemplos o recursos complementarios, y propone incorporarlos como ejes estructurante. Para ello, es necesario reconocer que un relato indígena puede servir para enseñar estructuras narrativas; una canción tradicional puede utilizarse para trabajar metáforas, ritmo y lenguaje figurado; una receta local puede funcionar como texto instructivo para enseñar secuencias, conectores y comprensión procedural; un mito regional puede convertirse en un texto cultural para analizar estilos de vida, simbolismos y valores.

Asimismo, el cantar o ritual oral campesino constituye un recurso valioso para trabajar imágenes sensoriales, campos semánticos y métrica básica. El lenguaje vernáculo, por su parte, permite reflexionar sobre variaciones lingüísticas, riqueza léxica y diversidad cultural, elementos clave para desarrollar la comprensión de textos expositivos y argumentativos. La historia oral del territorio también puede utilizarse para enseñar estructuras cronológicas, construcción de personajes y análisis de fuentes.

La escuela, como institución social, debe asumir un rol activo en el reconocimiento de los saberes locales dentro del currículo oficial. Esto implica adaptaciones pedagógicas, selección pertinente de textos, diseño de estrategias contextualizadas y creación de ambientes donde el conocimiento comunitario tenga lugar. La formalización de estos saberes en los planes de estudio fortalece la justicia educativa y promueve una comprensión de la lectura más profunda. Entonces son las los lugares claves donde se le puede permitir a los educandos aprender priorizando el contexto desde sus intereses y sus necesidades, es por ello, que se debe enmarcar el aprendizaje en un ámbito que resulte propicio vincular las voces del territorio, es pensar en el aula como espacio que acepte la diversidad de talento, de capacidades y necesidades.

Para Pérez, Pombo (2015) “se requiere procesos educativo-contextualizados, emancipadores producto de la concienciación de las personas y la sociedad”. Esto implicó ajustar las prácticas pedagógicas a las condiciones del contexto, donde no solo se reinventa, sino que también se deconstruye para construir aprendizaje situado y mejorar la comprensión de texto.

Fortalecer la comprensión de textos requiere reconocer que cada estudiante es portador de un conocimiento local que da sentido a su lectura. Cuando la escuela integra relatos comunitarios, historias de vida y saberes transmitidos por los mayores, activa en el estudiante un pensamiento recursivo mediante el cual transforma lo aprendido y, a la vez, se transforma a sí mismo. De esta forma, la comprensión de la lectura se convierte en una práctica significativa, donde los principios dialógico y recursivo permiten integrar diferentes lógicas académicas, cultural, y vivencial sin reducirlas ni oponerlas. Así, leer deja de ser una técnica aislada para convertirse en un acto cultural profundo que potencia el aprendizaje, la identidad y la participación activa en la vida comunitaria.

Cabe resaltar que cada relato, interpretación y reflexión realizada en el aula desde el territorio lleva impreso el espíritu de la comunidad. Además, cuando se trabaja la comprensión de textos a partir de saberes locales, no solo se desarrollan competencias lectoras, sino que también, convoca la totalidad de su identidad. En esta dinámica el saber popular permite al estudiante conocer y hacerse parte del contexto, en consonancia con ello, este constructo epistemológico busca aplicar estrategias externas al territorio, y reconocer que lo educativo se nutre de la interacción entre el individuo, su historia, su ecosistema social y el contexto comunitario donde se desarrolla. Para Flórez (2005):

> El drama de los maestros en Colombia es un hecho…, el cambio de mentalidad en los docentes contribuirá a transformar las actuales prácticas y formas pedagógicas…, no es suficiente con declarar la igualdad del derecho a la educación, si en la práctica no lo aseguramos, se requiere una enseñanza técnica y científica desarrollada creativamente con un enfoque pedagógico avanzado que propicie la formación integral, a la vez que asegure en los estudiantes aprender a leer, escribir, pensar, y solucionar los problemas concretos de la realidad (p.2).

La mediación docente, en esta etapa, consiste en acompañar al estudiante para que reflexione sobre su propia experiencia y logre articularla con los textos que se abordan en el aula. Este acompañamiento es una invitación a profundizar en el significado de lo vivido, a reconocer cómo se manifiesta en la lectura y a comprender la experiencia desde otro lugar, más consciente y más reflexivo.

Comprender la educación desde los territorios ha permitido entender que la comprensión de la lectura no es un ejercicio técnico ni una destreza mecánica, sino un acto profundamente humano en el que convergen la memoria, la identidad, la cultura y las experiencias cotidianas de los estudiantes. Cada niño y niña llega al aula con una historia marcada por su comunidad, por la cultura que circula en los patios y por los saberes transmitidos de generación en generación.

Desde esta perspectiva, los saberes locales, se configuran como un constructo epistémico que emerge de la interacción dinámica entre el sujeto y su medio circundante, respondiendo a los estímulos del contexto natural, social y cultural en el que habita. Dicha interacción posibilita un aprendizaje estrechamente vinculado con la experiencia vital de los individuos y con su capacidad de adaptación a los cambios que plantea tanto la naturaleza como su cosmovisión social. Sin embargo, en el ámbito escolar, los saberes suelen presentarse de manera descontextualizada, al priorizar contenidos definidos por instancias externas que desconocen el territorio, las necesidades y los intereses de los estudiantes. Esta arbitrariedad curricular dificulta la apropiación significativa del conocimiento, ya que el alumno se ve obligado a aprender a partir de objetivos impuestos por otros, en contraste con los aprendizajes cotidianos construidos en la casa, en la calle o en la interacción con sus pares donde participa activamente en la formulación de sus propios propósitos e intereses.

Todo lo anterior se orienta a la construcción de método teórico que reconoce la realidad propia que rodea al estudiante, posibilitando así el desarrollo de un aprendizaje significativo, en el cual el educando es capaz de relacionar la nueva información con los conocimientos previos que ya posee, al integrar el nuevo saber a su estructura cognitiva, cultural y experiencial. En este proceso, el aprendizaje se produce mediante la asimilación del nuevo conocimiento en función de lo ya sabido, de modo que el material adquiere significación para el individuo al establecer vínculos sustantivos con sus saberes anteriores; no obstante, para que ello ocurra, dicho material debe poseer un significado intrínseco y ser, a su vez, potencialmente significativo para el alumno en relación con su contexto y territorio.

Estrategias Metodológicas para la comprensión la lectura y la cultura

Comprender la lectura y la cultura desde la experiencia vivida del estudiante implica adentrarse en un proceso interpretativo en el que el texto, el contexto y la visión del lector se entrelazan. Desde la fenomenología hermenéutica, este capítulo se orienta a iluminar las esencias de dicho fenómeno pedagógico tal como se manifiesta en la cotidianidad del aula. La lectura, así entendida, no es un acto mecánico, sino una experiencia encarnada que se despliega en la vida del estudiante y que requiere ser interpretada desde su mundo vivido y desde los significados que se originan en sus prácticas culturales.

La aproximación fenomenológica exige detenerse en cómo el estudiante experimenta la lectura desde su propia realidad y los elementos que se movilizan para acceder a la a ese mundo mágico propia de lectura que brindan los saberes locales. Por ende, el mundo vivido se reconoce como un horizonte de comprensión que pre condiciona las formas en que los sujetos interpretan y resignifican las tipologías textuales que se les presentan en el espacio escolarizado. No se trata de una recepción pasiva, sino de un proceso de asimilación donde el territorio dota al alumno de las herramientas semánticas iniciales para la asignación de sentido.

La comprensión la lectura y la cultura desde la mirada del andamiaje hermenéutico dialógico

Desde el andamiaje hermenéutico dialógico, la lectura se configura como un encuentro fronterizo entre el texto escrito y la experiencia histórica del lector. Este encuentro no se reduce a un análisis técnico del contenido, a la detección estéril de ideas principales y secundarias, o a la mera activación de esquemas cognitivos rígidos; por el contrario, abre un espacio de escucha sensible donde el estudiante expresa cómo vive la lectura y qué sentidos culturales se dinamizan cuando el texto dialoga con su entorno social. La hermenéutica permite comprender los significados que emergen de esta práctica situada, otorgando centralidad a la voz del lector como un sujeto epistémico legítimo.

En este sentido, es valioso recuperar los aportes de Cassany (2003), quien sostiene que en una lectura intercultural buena parte de la información requerida para construir un significado permanece implícita. Esta información constituye un conocimiento previo compartido entre los interlocutores que el texto reclama a través de inferencias y presuposiciones. Puesto que los actores poseen los mismos referentes histórico-culturales, lo dicho se interpreta coherentemente sin dificultad a partir de lo ya sabido.

Sin embargo, al trasladar esta categoría al escenario de la educación intercultural rural, se genera un fenómeno de hibridación discursiva. La cultura local actúa como un horizonte de comprensión macroestructural que orienta la aproximación del lector al texto escolarizado. Los estudiantes rurales no leen desde el vacío cognitivo, sino desde sus vivencias familiares, productivas y territoriales, las cuales condicionan la manera en que interpretan, deconstruyen y otorgan sentido a lo leído. Comprender la lectura en la escuela contemporánea implica, por tanto, reconocer cómo las prácticas culturales locales median la relación de tensión o complementariedad entre el estudiante y el texto curricularizado.

Para comprender la legitimidad de este proceso, es imperativo fundamentar el salto conceptual del saber local hacia el estatuto de texto cultural. Desde la Semiótica de la Cultura desarrollada por Lotman (1993), el entorno geográfico e histórico de la Mojana bolivarense no es un simple espacio físico; opera como una semiosfera densa, es decir, un universo cerrado de significación que posee una organización interna y un conjunto de códigos específicos. En esta semiosfera, todo elemento de la cotidianidad constituye un portador de códigos susceptibles de ser leídos e interpretados.

Por consiguiente, la aproximación fenomenológica exige que el docente rebase la psicología cognitiva plana y se detenga a comprender cómo el estudiante experimenta la lectura desde este entramado de signos, asumiendo que el niño ya es un lector experto de su semiosfera territorial antes de enfrentarse al alfabeto escolar. Los saberes locales, las historias de transmisión oral y los valores comunitarios se transforman de este modo en puntos de anclaje semiótico que

facilitan la comprensión lectora y estrechan el vínculo entre la escuela y la cultura vivida.

El carácter dialógico de esta estrategia se manifiesta en la conversación compartida alrededor de los textos. El diálogo pedagógico se convierte en un acto de reconocimiento mutuo, donde la experiencia cultural del estudiante es validada como fuente científica de conocimiento. De este modo, la lectura deja de ser un acto individual, atomizado o puramente cerebral, para transformarse en un fenómeno relacional y social, en el cual confluyen de manera armónica la identidad, la cultura y la comprensión del mundo.

Las actividades pedagógicas que acompañan el proceso de comprensión de la lectura surgen del diálogo reflexivo y de la reconstrucción narrativa del entorno en el que habitan los estudiantes. El intercambio de historias locales, relatos de vida familiares y experiencias productivas posibilita que la vivencia empírica del educando se textualice, otorgando sentido y trascendencia al acto de leer. Cada narración revela cómo la lectura deja de ser un ejercicio instrumental o mecánico para convertirse en una práctica situada, en la que la comprensión emerge de la experiencia cotidiana y no de la repetición memorística de contenidos escolares estandarizados.

Desde una perspectiva sociocultural, Vigotsky (1977) concibe a la escuela como uno de los principales laboratorios culturales para comprender y transformar el pensamiento a través de la acción cooperativa entre adultos e infantes. En coherencia con esta postura, la institución escolar rural se configura como un espacio fértil de aprendizaje que debe tender puentes dialécticos entre el conocimiento académico-universal y los saberes locales, promoviendo un diálogo constante con el contexto sociocomunitario de los estudiantes. La educación, en este sentido, no puede concebirse como un proceso aislado o endogámico, sino como una práctica que reconoce, valora y articula los conocimientos previos que los niños construyen en sus comunidades, donde las tradiciones no solo se preservan, sino que se resignifican mediante la interacción intergeneracional.

En el contexto de la educación primaria, la comprensión de la lectura adquiere una relevancia estratégica, dado que la mayor parte del conocimiento

escolarizado se transmite a través de macroestructuras lingüísticas escritas. Las dificultades en este proceso, entendidas tradicionalmente como la incapacidad para interpretar y atribuir significado a los textos, generan consecuencias que trascienden el ámbito académico e inciden negativamente en el desarrollo personal y social del estudiante. Esta realidad demanda una intervención pedagógica consciente, intencionada y contextualizada, que integre la experiencia cultural del educando y promueva prácticas lectoras significativas, capaces de fortalecer su participación activa tanto en la escuela como en la vida comunitaria.

En los territorios rurales, donde suelen existir marcadas carencias de recursos materiales y didácticos, la acción mediadora del docente adquiere un valor político y estratégico. La mediación pedagógica debe convertirse en un catalizador de iniciativas que transformen las limitaciones estructurales en retos pedagógicos, fortaleciendo la escuela como un espacio de alternativas pragmáticas donde la cultura local se integra orgánicamente al proceso de comprensión de la lectura. Es por ello que el rol del profesor resulta decisivo. Ser un lector crítico y manejar niveles óptimos de comprensión discursiva le permite al maestro erigirse como un modelo significativo para sus estudiantes. Asimismo, le posibilita la selección de tipologías textuales pertinentes y culturalmente relevantes, el diseño de planes de acción coherentes y la aplicación de estrategias que respondan de manera directa al contexto sociocultural del alumnado.

La autorregulación lectora se consolida, de esta forma, como un espacio clave para la comprensión, en el cual intervienen de forma simultánea los procesos cognitivos internos del estudiante, la mediación docente y el contexto cultural. La activación de estrategias cognitivas básicas y superiores favorece la construcción de representaciones mentales complejas, siempre que estas se desarrollen a partir de la experiencia previa y del entorno sociocultural del lector, evitando la imposición de lecturas ajenas a la realidad del niño.

La lectura, desde una concepción compleja y multivariada, implica la interacción activa entre el lector y el texto, entendido este último más allá del formato gráfico-verbal convencional. El lector construye una representación mental del significado, la cual puede expresarse mediante diversos sistemas semióticos. Tal

como señala Solé (2000), leer supone activar estrategias cognitivas de alto nivel, lo que requiere implicación afectiva, interés genuino y una mediación pedagógica que estimule dichos procesos a través de la problematización del entorno.

En consecuencia, la comprensión de la lectura se configura como una tarea compartida entre el docente, el estudiante y la familia, todos ellos inmersos en un contexto cultural específico. Reconocer la influencia determinante del entorno socioeconómico y cultural permite comprender cómo se deconstruyen y construyen los significados durante el acto lector. Situar al estudiante en el centro del proceso educativo, validando su cultura y su experiencia de vida, fortalece una auténtica pedagogía del reconocimiento que hace de la lectura un acto significativo, emancipador, transformador y profundamente humano.

Comprensión de la lectura y la cultura como praxis pedagógica del reconocimiento.

La praxis pedagógica del reconocimiento encuentra aquí su fundamentación fenomenológica al situar la experiencia del estudiante como núcleo del proceso educativo. Reconocer significa permitir que el estudiante se muestre tal como vive la lectura y la cultura, sin negar ni sustituir sus modos de comprensión. La pedagogía se convierte así en un acto de apertura y respeto hacia el mundo vivido del estudiante, al reconocer su voz como constitutiva del fenómeno.

Validar los saberes locales desde esta perspectiva implica atender a los sentidos que el estudiante les atribuye. Las historias familiares, las costumbres, los mitos, las prácticas productivas y los valores comunitarios no son simples datos culturales; son experiencias vividas que forman parte de la biografía interpretativa del lector. Estos saberes emergen naturalmente en el acto de lectura y permiten comprender cómo el fenómeno se inscribe en la vida concreta.

Las metodologías basadas en la investigación local adquieren un carácter hermenéutico cuando se orientan a explorar y comprender cómo los estudiantes experimentan su cultura. Los diarios etnográficos, las entrevistas a portadores de tradición, los recorridos por el territorio y las observaciones del entorno permiten describir y profundizar el fenómeno tal y como se presenta en la cotidianidad. Estos

insumos se convierten luego en material interpretativo que ilumina la comprensión de la lectura.

Comprender el territorio y la cultura de la comunidad educativa se vuelve esencial, porque el fenómeno de la lectura no puede desligarse del contexto donde se vive. La fenomenología hermenéutica exige atender a estas dimensiones para captar el sentido pleno del fenómeno. Solo así es posible diseñar estrategias que respondan a la realidad vivida de los estudiantes y que permitan interpretar el significado de la lectura en sus vidas.

Los saberes locales operan como pre-saberes que orientan la interpretación y la comprensión. En el acto fenomenológico de lectura, estos saberes se activan como resonancias que permiten al estudiante identificarse con los textos, encontrar puentes interpretativos y atribuir sentido desde su propia experiencia. La comprensión se torna más profunda porque emerge de lo que el estudiante reconoce como propio.

Es por ello, que la comprensión de la lectura debe concebirse como una práctica cultural compleja, en tanto que en este proceso se activa una profunda construcción de significados estrechamente vinculada con las tradiciones, los lenguajes y las formas de interpretación propias de cada comunidad. En este sentido, Bruner (1991) sostiene que los sujetos otorgan sentido a sus experiencias y construyen la realidad fundamentalmente a través de la narración, la cual define como un modo de pensamiento esencial para organizar de manera coherente el mundo social y cultural.

Desde esta perspectiva, la lectura no se reduce al simple desciframiento de signos, sino que se configura como un acto de acceso a universos narrativos que median entre la experiencia individual y la cultura compartida. En consecuencia, la lectura trasciende su función instrumental y se consolida como una práctica cultural fundamental que dota de sentido la experiencia humana y posibilita la participación activa de los sujetos en la vida social.

El vínculo entre experiencia y lectura posibilita transitar hacia niveles hermenéuticos más complejos, donde el estudiante interpreta intencionalidades, significados ocultos, perspectivas culturales e ideológicas. Esta lectura crítica no

surge de la imposición externa, sino de una profundización reflexiva que se alimenta de la experiencia vivida y sus múltiples significaciones.

La integración del andamiaje hermenéutico-dialógico y la praxis del reconocimiento de la lectura y la cultura configura un entramado metodológico coherente con la fenomenología hermenéutica. Aquí, la lectura se convierte en un fenómeno que se revela en el diálogo, en la reflexión y en la apertura hacia la experiencia. El estudiante es quien muestra el sentido y el docente quien acompaña la búsqueda.

En este sentido el aula se constituye en un espacio dialógico de encuentro fenomenológico, capaz de transformar la mirada del estudiante a partir de su propia cosmovisión, lo que permitiría al sujeto interpretar sus realidades y vicisitudes. En este intercambio de experiencias se hilvana habilidades que facilitan a los educando comprender profundamente el fenómeno de la lectura y sus vínculos con la cultura. La diversidad se transforma en una fuente esencial de comprensión.

Valor Axiológico de la Identidad cultural y el desarrollo pleno de la lectura

En la enseñanza de la comprensión de la lectura, los saberes comunitarios no deben concebirse como elementos periféricos, sino como portadores de un valor axiológico intrínseco que contribuye de manera significativa a la construcción de la identidad cultural y al desarrollo pleno de la conciencia lectora del estudiante. Reconocer estos saberes implica legitimar las experiencias, tradiciones y formas de interpretación que configuran el universo simbólico del educando y que inciden directamente en la manera en que se aproxima a los textos y construye significado.

Desde esta perspectiva, la lectura se entiende como un acto profundamente vinculado con la experiencia vital del sujeto, quien interpreta los textos a partir de su memoria cultural, su contexto sociocultural y su horizonte de sentido. Valorar axiológicamente los textos locales supone reconocer que estos saberes constituyen una base epistemológica y afectiva indispensable para la formación de lectores con identidad, capaces de establecer relaciones significativas entre el texto, su realidad y su propia visión de mundo.

En este marco, la comprensión de la lectura se articula estrechamente con la noción de saberes locales, al reconocer que el conocimiento previo, las experiencias y los saberes socioculturales de los estudiantes son fundamentales para los procesos de interpretación textual. La lectura se concibe, así, como un proceso activo y situado, en el cual el significado se construye mediante la interacción entre el texto y las vivencias, tradiciones y valores del lector. Estos elementos funcionan como un puente esencial para la apropiación del contenido, fortaleciendo no solo la comprensión de la lectura, sino también el sentido de pertenencia y la valoración de la identidad cultural.

Los relatos orales, las narraciones agrícolas, los cantos tradicionales, los mitos, leyendas y refranes que circulan en la cotidianidad del estudiante operan como textos culturales dotados de sentido, capaces de activar experiencias, conocimientos previos y vínculos emocionales que favorecen la comprensión. En esta dimensión, la valoración axiológica supone reconocer que dichos textos poseen legitimidad, profundidad y riqueza cognitiva, por lo que pueden ser integrados en programas de promoción de la lectura que respondan a la realidad sociocultural del aula. Diseñar programas lectores basados en los saberes locales significa situar al estudiante en un espacio de reconocimiento mutuo donde su cultura es validada, su voz es escuchada y su identidad se convierte en una herramienta para interpretar el mundo. Freire (2006) considera

> La lectura como la puerta hacia la liberación de los individuos y el propio acto de leer como un hecho complejo de afloración de relaciones con la sociedad. Afirmaba que “la comprensión del texto es alcanzada por su lectura crítica, es decir, implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto” (p. 102).A través de la lectura, se abandona el idealismo superficial y las personas se orientan hacia la búsqueda de su propia libertad.

En consonancia con este planteamiento, los aportes de Freire permiten comprender la lectura como un acto que desborda la decodificación y se proyecta hacia la comprensión crítica del entorno. La lectura se convierte en una práctica emancipadora cuando el estudiante reconoce su cultura como texto y comprende que los saberes locales no solo contienen historias, sino también códigos interpretativos, valores, explicaciones sobre la vida y criterios para la convivencia

(Freire, 1985). Así, el proceso lector incluye la dimensión ética de saberse parte de una comunidad y de interpretar el mundo desde los significados construidos colectivamente.

El desarrollo de la identidad del lector se fortalece cuando el estudiante se reconoce en los textos que lee. Esta identificación no es superficial: surge del encuentro entre el texto cultural y la experiencia vivida, generando un sentido de pertenencia que potencia la motivación y el interés por la lectura. La lectura basada en saberes locales no sólo transmite contenidos, sino que activa procesos identitarios que permiten que el estudiante asuma su cultura como un referente interpretativos válidos y valiosos. En este sentido, la identidad lectora se convierte en un proceso de diálogo abierto entre lo que el estudiante es y los significados que emergen del encuentro con los textos.

Asimismo, la valoración de los elementos culturales y lingüísticos se consolida como un principio del enfoque sociocultural, ya que estos no se consideran simples recursos pedagógicos, sino expresiones vivas de identidad y memoria colectiva. Incorporar lenguajes vernáculos, narraciones locales y conocimientos tradicionales en las prácticas lectoras enriquece el proceso educativo y favorece una comprensión más profunda y crítica de los textos. Esta valoración reafirma que la diversidad cultural es una fortaleza que amplía las posibilidades interpretativas y potencia el aprendizaje.

Valoración Axiológica del Texto Local

La valoración axiológica del texto local se fundamenta en el reconocimiento de los saberes que emergen de la vida cotidiana del educando, de aquello que ha escuchado y vivido desde la infancia a la orilla del río, en la ciénaga, bajo la sombra de los árboles o en los campos y llanuras que rodean su comunidad. Relatos narrados por los abuelos, leyendas que explican el origen del agua o del monte, décimas improvisadas durante las faenas del campo y cantos rituales transmiten una visión del mundo que da sentido a la existencia colectiva. Estos textos, en su mayoría de tradición oral, poseen un valor intrínseco incuestionable, pues

resguardan la memoria histórica, la identidad cultural y los valores que cohesionan a la comunidad. Amparado en lo expresado por Borda (1987)

> La cercanía cultural con lo propio que permite superar el léxico académico limitante; busca ganar el equilibrio con formas combinadas de análisis cualitativo y de investigación colectiva e individual y se propone combinar y acumular selectivamente el conocimiento que proviene tanto de la aplicación de la razón instrumental cartesiana como de la racionalidad cotidiana y del corazón y experiencias de las gentes comunes, para colocar ese conocimiento sentipensante al servicio de los intereses de las clases y grupos mayoritarios explotados, especialmente los del campo que están más atrasados. (Fals Borda: 1987:5)

El pensamiento de Borda (1987) también ilumina esta dimensión al señalar que el conocimiento producido por la comunidad tiene un valor epistémico que debe ser reconocido dentro de la escuela. Para este autor, los saberes locales son sistemas de interpretación que emergen de la experiencia compartida, por lo que constituyen una fuente válida y necesaria para comprender la realidad. Esta perspectiva aporta a la comprensión de la lectura una dimensión participativa, donde el estudiante se aproxima al texto desde los códigos culturales que ha construido en su interacción con el territorio, la familia y la comunidad.

En este sentido, desde las aulas es necesario transformar los territorios vinculando el aprendizaje con la realidad, la vivencia y la cosmovisión de cada sujeto. Esta conexión favorece la lectura crítica del contexto y fortalece el arraigo campesino, al reconocer el profundo valor cultural y simbólico del entorno. Herramientas como el mechón, el pilón, la atarraya, la canoa o el caballo, así como alimentos esenciales como el maíz, la yuca, el arroz, el plátano y el bocachico, expresan la relación histórica entre comunidad, trabajo y naturaleza. Del mismo modo, la casa de palma, la tinaja y las trojas organizan la vida doméstica y productiva. Más allá de su uso cotidiano, estos elementos concentran saberes ancestrales, prácticas colectivas y formas de organización social transmitidas de generación en generación. Su presencia en relatos, cantos y décimas refuerza valores de dignidad, trabajo y resistencia cultural, consolidando la identidad del educando y su vínculo con los saberes locales.

Dada la relevancia del contexto en el aprendizaje rural, resulta fundamental reconocer que los sonidos del entorno natural constituyen un lenguaje cotidiano que acompaña la formación sensible del educando. Antes incluso de acceder a la lectura convencional, el niño aprende a escuchar e interpretar un “texto vivo” compuesto por las manifestaciones sonoras de la naturaleza. El canto del gallo al amanecer, el mugido del ganado en la llanura, el croar de las ranas en la ciénaga, el zumbido persistente de los insectos y el aleteo de las aves entre los árboles marcan el ritmo del día y transmiten saberes ancestrales vinculados al tiempo, al clima y a una relación respetuosa con el entorno natural.

Estos sonidos, presentes de manera recurrente en mitos, cuentos y relatos locales, forman parte esencial de la cosmovisión comunitaria y del proceso de construcción de sentido en la vida rural. En este marco, su incorporación en las prácticas de lectura y narración oral dentro del aula permite que el educando reconozca a la naturaleza no solo como escenario, sino como un sujeto vivo que comunica, enseña y acompaña la vida colectiva. De este modo, el aprendizaje se ancla en la experiencia cultural del territorio, fortaleciendo la identidad, la sensibilidad ambiental y el diálogo entre el saber escolar y el saber comunitario.

Desde esta perspectiva, leer un texto local no se reduce a la decodificación de palabras, sino que implica un proceso de reencuentro con la experiencia vivida. El educando reconoce en el relato el sonido del río crecido, el esfuerzo del trabajo en la ciénaga, el silencio del monte o el ritmo del viento en las llanuras, estableciendo una relación significativa con el texto. Esta identificación fortalece su autoestima cultural y le permite comprender que su entorno, su historia y su cultura son dignos de ser leídos, pensados y valorados, al mismo nivel que cualquier otro conocimiento formal, consolidando así una formación lectora profundamente arraigada en su identidad.

Es por ello que, los cuentos, mitos y leyendas locales explican la cosmovisión de la comunidad: la relación respetuosa con la naturaleza, el carácter sagrado del agua, los ciclos de la siembra y la cosecha, y los ritos que marcan el paso del tiempo y de la vida. Al incorporarlos en los procesos de lectura, el educando accede a una

forma de conocimiento integral donde la palabra escrita y oral dialoga con la experiencia, la espiritualidad y la memoria colectiva.

La poesía popular, las décimas y los cantos tradicionales cumplen un papel fundamental en este proceso, pues transmiten valores como la solidaridad, el trabajo compartido y la resistencia cultural. Al leer y escuchar estas expresiones en el aula, el educando no solo desarrolla competencias lectoras, sino que aprende a apreciar la musicalidad del lenguaje, la creatividad popular y la riqueza expresiva de su propio contexto sociocultural.

Desde esta perspectiva, el aula se transforma en un espacio de encuentro entre la escuela y la comunidad, donde convergen los saberes académicos y los saberes locales. El texto deja de ser un objeto distante y se convierte en una experiencia viva, vinculada directamente con el contexto del educando. Las vivencias del campo, del río y de la ciénaga ingresan al aula a través de la experiencia de cada estudiante; sin embargo, es mediante los relatos, los cantos, las anécdotas, las dramatizaciones, las lecturas compartidas y las conversaciones colectivas que dichas experiencias se resignifican y se integran al proceso de aprendizaje.

Como programa de promoción de la lectura, se propone el uso sistemático de textos locales como eje pedagógico, organizando jornadas de lectura de cuentos, leyendas y poemas del entorno, acompañadas de la narración oral por parte de los portadores de saberes. Estas actividades fomentan el diálogo intergeneracional y fortalecen el vínculo entre el educando y su comunidad, convirtiendo la lectura en una práctica social significativa.

De manera complementaria, se incentiva la producción de textos propios, donde los educandos escriban sus experiencias relacionadas con los ritos, el paisaje, la vida familiar y comunitaria. Al crear relatos, poemas o décimas inspiradas en su realidad, el lector se convierte en autor y custodio de su cultura, reafirmando su identidad y su sentido de pertenencia.

En esta apuesta la valoración axiológica del texto local y su integración en programas de promoción de la lectura permiten articular cultura, naturaleza y educación. Al leer y escribir desde los ríos, las ciénagas, los campos y las aulas, el

educando construye una identidad sólida y consciente, al reconocer que su palabra, su historia y su cosmovisión forman parte esencial del patrimonio cultural y del proceso educativo.

La comprensión crítica y emancipadora de la cultura y la lectura

Como segunda vertiente de esta dimensión, se expresa en la capacidad del estudiante para interpretar la realidad inmediata y reflexionar sobre los problemas que afectan a su comunidad. Leer un texto cultural implica reconocer sus símbolos, sus tensiones y sus enseñanzas, pero también implica comprender cómo estos saberes dialogan con situaciones presentes que requieren acción y análisis. La lectura se vuelve un acto político en el sentido freireano del término, pues permite que el estudiante desarrolle una mirada crítica sobre su contexto y se reconozca como sujeto capaz de transformarlo.

Integrar debates en el aula sobre cómo los saberes locales explican, problematizan o proponen soluciones a fenómenos contemporáneos cambios ambientales, desafíos productivos, conflictos comunitarios, transformaciones culturales fortalece la comprensión de la lectura al conectar texto, contexto y acción social. Este vínculo constituye un eje central para la formación de lectores críticos que no solo interpretan textos escritos, sino también textos sociales. En esta línea, Fals Borda (1998) plantea que la lectura del territorio y de la experiencia colectiva se convierte en una base metodológica para promover análisis reflexivos y acciones transformadoras.

La articulación entre la valoración axiológica y la comprensión crítica posiciona a los saberes locales como una plataforma significativa para construir sentido. El estudiante, al interpretar los textos de su cultura, desarrolla herramientas cognitivas y afectivas que le permiten analizar textos externos con mayor profundidad. Este proceso hermenéutico, coherente con la fenomenología educativa, reconoce que la lectura se produce en el encuentro entre el texto y el mundo vivido del estudiante, por lo que la cultura local se convierte en un mediador privilegiado para acceder a niveles superiores de comprensión.

En este marco, el desarrollo de la identidad lectora trasciende la práctica técnica de la lectura y se orienta hacia la formación de sujetos culturalmente situados, críticos de su contexto y conscientes de su capacidad para construir sentido. La valoración axiológica de los textos locales y la lectura emancipadora se integran así en una propuesta pedagógica que dignifica la cultura comunitaria, democratiza el aula y fortalece la comprensión de la lectura como un proceso profundamente humano y transformador.

Reconocer una concepción pedagógica situada implica comprender que la enseñanza no es un acto neutro ni exclusivamente técnico, sino una práctica profundamente relacional donde la cultura opera como mediadora central. Cada aula se convierte en un tejido vivo donde confluyen historias familiares, memorias colectivas, lenguajes propios y experiencias diversas que moldean las formas en que los estudiantes perciben y comprenden su realidad.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje emerge del encuentro entre estos mundos culturales y los contenidos escolares, configurando un escenario en el que la identidad, el territorio y la experiencia previa que lo orientan y lo dotan de sentido. Así, la enseñanza se transforma en un ejercicio de reconocimiento mutuo, donde el docente y los estudiantes leen y reinterpretan continuamente su cultura y su cotidianidad.

En este marco, la lectura debe entenderse como un acto profundamente social y dialógico, en el que el significado no reside únicamente en el texto, sino en la interacción entre este, el contexto y la subjetividad del lector. La comprensión se construye cuando el estudiante relaciona lo leído con su propio universo cultural, reorganizando saberes, cuestionando supuestos y ampliando sus horizontes de interpretación.

De este modo, la lectura se convierte en un espacio de reflexión crítica sobre el mundo y sobre uno mismo, un proceso en el que la palabra escrita dialoga con la experiencia y la transforma. Asumir la lectura desde esta mirada implica reconocer que formar lectores no consiste solo en desarrollar habilidades, sino en acompañar procesos de construcción de sentido que vinculan la vida, la cultura y el pensamiento.

De tal manera que, la mediación social adquiere un papel fundamental, ya que es a través de las interacciones entre docentes, estudiantes y materiales escolares que se generan espacios de construcción de sentido. El discurso docente evidencia la importancia de estas interacciones al resaltar que la comprensión de la lectura no depende únicamente de habilidades individuales, sino del acompañamiento, la orientación y las prácticas colaborativas que ocurren en el aula. Así, la comprensión se vuelve un proceso colectivo donde la negociación de significados permite ampliar horizontes interpretativos.

La contextualización cultural se presenta como otra dimensión central identificada en esta categoría. Reconocer la cultura local y las experiencias de los estudiantes como puntos de partida para la enseñanza otorga pertinencia y coherencia a los contenidos escolares. Este enfoque permite articular los saberes académicos con los saberes comunitarios, generando aprendizajes que no solo responden a exigencias curriculares, sino que dialogan con las realidades sociales, económicas y simbólicas del entorno. De esta manera, la lectura se convierte en una práctica significativa, anclada en el mundo vivido de los estudiantes.

Finalmente, el rol del docente se redefine como el de un mediador crítico capaz de articular saberes diversos, promover el diálogo intercultural y generar ambientes donde la lectura adquiera un sentido personal y comunitario. Desde este enfoque, el docente no solo transmite información, sino que facilita procesos de reflexión, indagación y participación activa. En conjunto, la categoría analizada revela un compromiso pedagógico orientado hacia la inclusión, la diversidad y el reconocimiento de los saberes comunitarios como pilares fundamentales para una comprensión de la lectura que trascienda lo técnico y se inscriba en la vida cotidiana de los estudiantes.

CAPÍTULO VI

CONSIDERACIONES FINALES

El desarrollo y culminación del presente estudio doctoral faculta la consolidación de una inteligibilidad profunda en torno a la enseñanza de la comprensión lectora desde una perspectiva situada, la cual halla su fundamento epistémico legítimo en el autoreconocimiento de los saberes locales. Los hallazgos emergentes a lo largo del camino hermenéutico que configuran un constructo teórico metodológico inédito. Este modelo instituye a la cultura, al territorio fluvial y a la experiencia encarnada del educando como los pilares basales del hecho lector en la educación básica primaria.

A partir de un análisis integrador de las realidades develadas, se confirma que la lectura dista de ser un acto mecánico, neutro o descontextualizado. Por el contrario, se devela como una praxis social y cultural transida por significados afectivos, históricos y comunitarios. Leer, en su acepción más genuina, comporta la interpretación de la realidad desde las matrices de la memoria histórica y colectiva del estudiante.

Bajo este enfoque, la comprensión de la lectura se redefine como una interacción dialógica constante entre el texto, el contexto y la visión de mundo del sujeto, lo que permite desplazar las viejas pedagogías de la simple decodificación grafémica para situar el acto educativo en la producción activa de sentido.

En este escenario, la incorporación orgánica de los saberes tradicionales en las dinámicas de mediación de la lectura se erige en una respuesta pedagógica urgente y pertinente frente a las asimetrías de los modelos curriculares estandarizados en contextos rurales. Estos saberes del territorio, lejos de ocupar un peldaño accesorio, folclórico o complementario dentro de la planificación docente, se posicionan como el eje estructurante del aprendizaje. Su inclusión propicia que los educandos reconozcan su historicidad, su identidad y su ontología en los textos que abordan, transformando el acto lector en una experiencia cercana, significativa y de alta resonancia existencial.

Los testimonios y hallazgos alcanzados demuestran que, cuando la praxis lectora se articula con el acervo cognoscitivo del territorio, la escuela deja de percibirse como un agente de imposición externa o de alienación cultural. Ocurre, en cambio, un proceso de apropiación simbólica donde el estudiante se asume como un sujeto crítico desde sus propias vivencias. Esta articulación dialéctica estimula los vectores de motivación intrínseca, el interés genuino y la participación interactiva en el aula, componentes indispensables para transitar de los niveles de lectura literal hacia procesos de comprensión macroestructural y crítica.

Sustentado en esta lógica, el estudio devela que los estudiantes ingresan al escenario escolar portando un denso capital cultural y simbólico edificado en su cotidianidad comunitaria. Este bagaje preexistente precondiciona y enriquece la manera en que los infantes descifran, analizan y resignifican los discursos escritos. Validar este capital fortalece su autoestima cultural y su sentido de pertenencia territorial. De esta forma, la escuela rural se transforma en un espacio democrático donde las voces locales no son silenciadas ni subyugadas por el currículo oficial, sino visibilizadas, legitimadas y puestas en diálogo simétrico con el conocimiento universal.

De igual manera, se destaca la trascendencia de la oralidad como el puente cognitivo primario entre las estructuras semióticas de la comunidad y las exigencias de la alfabetización escolar. Los mitos, las leyendas, los cantos de vaquería y las décimas transmitidas por tradición intergeneracional operan como textos culturales vivos. Estos dispositivos albergan configuraciones narrativas complejas, metáfora identitarias y valores éticos que, al ser integrados formalmente en la acción didáctica, potencian las habilidades de inferencia, interpretación y deconstrucción crítica en los alumnos de básica primaria.

En consonancia con este marco, la comprensión de la lectura se asume como una experiencia encarnada que unifica el lenguaje, la memoria histórica y el territorio. Leer implica necesariamente volver sobre lo vivido para reinterpretarlo, dotando de nuevos sentidos la relación entre las vivencias personales y los textos curriculares. Esta postura metodológica dilata la noción tradicional de la lectura de la palabra impresa, exigiendo el reconocimiento de la Mojana bolivarense como una

semiosfera densa donde el entorno fluvial, los ciclos ecológicos y los saberes socioproductivos constituyen códigos legibles que el estudiante aprende a descifrar desde la infancia.

Bajo este prisma, la mediación docente se consolida como el factor determinante para la articulación armónica entre el conocimiento científico escolarizado y el saber vernáculo. El maestro se despoja de su rol clásico de transmisor instrumental de contenidos para erigirse en un acompañante reflexivo y un traductor cultural. Su tarea medular consiste en propiciar el diálogo horizontal entre los distintos universos discursivos que confluyen en el aula, guiando al estudiante en la arquitectura de nuevos significados sin deslegitimar sus matrices lingüísticas de origen.

Por otro lado, desde una mirada axiológica, la valoración de las textualidades locales promueve el advenimiento de una conciencia lectora que es, al mismo tiempo, crítica y sensible. Dignificar los relatos comunitarios en el aula que forma ciudadanos conscientes de su lugar en el mundo y comprometidos con las demandas de su entorno. La comprensión lectora, al fundamentarse en los saberes de la comunidad, adquiere el carácter emancipador y dialógico propuesto por la pedagogía crítica de Freire, facultando a los educandos para leer no solo las líneas del papel, sino para interpretar críticamente los textos sociales y políticos de su propia realidad rural.

En atención a las realidades y constructos teóricos expuestos en esta investigación doctoral, se formulan las siguientes líneas de acción prospectiva:

- **A los Docentes Investigadores:** Se les convoca a trascender el reduccionismo técnico de la enseñanza lingüística mediante el diseño e implementación de estrategias didácticas situadas, innovadoras y de base etnolingüística, que asuman el saber local como el hilo conductor del aprendizaje de la lengua materna.
- **A las Instituciones Educativas Rurales:** Se les insta a promover la deconstrucción de sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) para dar paso a una flexibilización curricular real, donde las tipologías textuales del

territorio y la oralidad de los mayores comunitarios se institucionalicen como contenidos de valor científico y pedagógico.

- **A las Líneas de Investigación en Lingüística Aplicada:** Se les sugiere profundizar en el estudio de las competencias semióticas ambientales de los niños de contextos fluviales y rurales, demostrando que la alfabetización es un fenómeno multimodal que excede las fronteras del aula convencional.

Finalmente, la aproximación hermenéutica desarrollada en este tratado doctoral reafirma que enseñar a leer desde y para los territorios no obedece a una elección didáctica azarosa u ocasional. Constituye, fundamentalmente, una postura epistemológica y política que reconoce la interacción indisoluble entre el individuo, su matriz cultural y su ecosistema vital. Esta visión consolida un modelo de aprendizaje lector profundamente situado, éticamente comprometido y plenamente coherente con la vida comunitaria y la dignidad de los pueblos rurales.

REFERENCIAS

Allal, L. (1980) Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación" en Infancia y aprendizaje Número 11, Madrid págs. 4 a 22.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (2a. ed.). Trillas. https://go.openathens.net/redirector/uchile.cl?url=http://bibliografias.uchile.cl/index.php/sisib/catalog/book/320

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.

Barton, D., & Hamilton, M. (2004). *La literacidad entendida como práctica social*. En V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames (Eds.), *Escribir en la escuela: lo académico y lo vernacular* (pp. 109–139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Dar vida a las palabras: Instrucción sólida de vocabulario*. Guilford Press.

Berko, G. y Bernstein, N. (2001). Psicolingüística. Mcgraw Hill. Interamericana de España. España.

Borda, O. (2006). Conocimiento y poder popular: La investigación acción participativa. Tercer Mundo Editores.

Bruner, J. (1983). *El habla del niño: Aprendiendo a usar el lenguaje*. Nueva York: Norton.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Castillo (2003). El Rigor Metodológico de la Investigación Cualitativa. Colombia Universidad del Valle.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). Enseñar lengua. Madrid, España: Grao https://drive.google.com/file/d/0B5igFbVZIs2leWxGN0RNdE1idVU/view?resourcekey

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2012). *En línea: leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

Cole, M. (1996). *Psicología cultural: Una disciplina del pasado y del futuro*. Harvard University Press.

Constitución Política de Colombia. (1991). Gaceta Constitucional No. 116, 20 de julio de 1991.

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994 - Ley General de Educación. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-235462.html

Congreso de la República de Colombia. (2001). *Ley 715 de 2001*. Diario Oficial No. 44.654, 21 de diciembre de 2001.

Cueva, S., & Rodríguez, G (2010). OER, Estándares y Tendencias. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. 7(1), 1-8. https://goo.gl/27Xf1m

De Sousa Santos, B. (2010). *Epistemologías del Sur: La reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.

Díaz, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista.* McGraw-Hill.

Díaz B. F. (1993) "Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral", en Tecnología y Comunicación Educativas, No. 21, México, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, 1993, 19-39. Tomado exclusivamente con fines instruccionales.

Duarte, J y Parra, E. (2014) Lo que debes saber sobre un trabajo de investigación. 3era edición. Editorial: Graficolor. Maracay

Eggins, S. (2004). *Introducción a la lingüística sistémico-funcional* (2.ª ed.). Londres: Continuum.

Fals Borda, O. (2006). *Conocimiento y poder popular: La investigación acción participativa*. Tercer Mundo Editores.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. (2000). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, E. (2001). La lectura y su desarrollo lingüístico: Una dimensión social del dominio del código.

Ferreiro, E. (2001). *Literacidad inicial y comprensión lectora*. Paidós.

Flórez, R. (2005). Pedagogía del conocimiento. México: McGraw Hill. Segunda edición

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Gadamer, H. (1997). Verdad y método (Vol. I). Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

Gamboa, M. C., García, Y., y Beltrán, M. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. Revista de Investigaciones UNAD, 12(1), 101-128. https://doi.org/10.22490/25391887.1162

Giroux, H. A. (2020). *Sobre la pedagogía crítica*. Bloomsbury Publishing.

Gómez Martínez, M. T. (2007). Mediación para la comprensión lectora en escuelas rurales de San Gil, Santander, Colombia. Revista Docencia Universitaria, 8, 189-205. Fonte: https://core. ac.uk/download/pdf/230236721.pdf

Goodman, K. (1996). *Sobre la lectura.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Guba y Lincoln (2000). Paradigmas en Competencia. Sage: Beverly Hill.

Guerrero Cuentas, H. R., Crissien Borrero, T. J., & Paniagua Freyle, R. (2017). Proyectos Educativos Institucionales Colombianos (PEI): Educación inclusiva a través de la autoevaluación. *Opción, 33*(84), 218–266. Universidad del Zulia.

Halliday, M. A. K. (1978). *El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y el significado*. Londres: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. (1994). *Introducción a la gramática funcional* (2.ª ed.). Londres: Edward Arnold.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Jurado Valencia, F. (2009). *Educación, competencias y evaluación: Una mirada crítica al enfoque por competencias*. Bogotá: Magisterio.

Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1983). *Estrategias de comprensión del discurso*. Academic Press.

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica.

Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Relaciones de género: Cartografiando la cultura*. Londres: Equinox.

Martínez, D. (1991). La entrevista psicológica. México: Editorial Trillas.

Mejía, M. (2011). Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur. (Cartografías de la Educación Popular). TAREA Asociación Gráfica Educativa: Lima. http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/bitstream/54000/1154/1/Jimenez-educaci%C3%B3n.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares: Lengua Castellana*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Proyecto de Literatura en la Educación Inicial.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). *Lineamientos curriculares para la educación en lengua y literatura*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022). *Más y mejor educación rural: Avances hacia una política pública para la educación en las ruralidades de Colombia: Nota técnica*. Ministerio de Educación Nacional. https://hdl.handle.net/20.500.12324/39246

Moreno, M.; A. Branco (2014). Prácticas educativas de una maestra de transición. Un estudio sociocultural constructivista. Revista Guillermo de Ockham, 12(1), 29-34. https://doi. org/10.21500/22563202.30

Muñoz, J. (2005). Organización del contenido. Madrid: editorial Escuela Española.

Naciones Unidas (ONU). (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU.

Núñez, J. (2004). Los saberes campesinos: Implicaciones para una educación rural. Investigación y Postgrado, 19(2), 13-60. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872004000200003&lng=es&tlng=es.

ONU (2015). Objetivo 4: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. En Objetivos de desarrollo sostenible: 17 objetivos para transformar nuestro mundo. Recuperado de http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2006). La competencia lectora: La capacidad de comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos. [Informe]. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), (2010). Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. Recuperado de https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1563

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2006). *Evaluación PISA 2006: Marco de la evaluación de las competencias lectoras, matemáticas y científicas*. París: OCDE.

Parodi, G. (2005). Comprensión de textos escritos. EUDEBA

Pastén, A. (2022). Creencias y conocimiento de los futuros profesores para la enseñanza de la lectura inicial. [Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio cooperativo TDX: https://www.tdx.cat/handle/10803/688285#page=1

Perdomo, B. (2007). Estrategias de lectura usadas por los estudiantes de nuevo ingreso en la Facultad de Odontología de la Universidad de Los Andes, Venezuela.

Pérez Zorrilla, M. P. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. Revista de educación, (1), 121-138

Pérez, L y Pombo, A (2015, p. 4) investigación acción educativa y pedagógica https://es.scribd.com/document/517601712/Trayectancia-Investigacion-Accion-Educativa-y-Pedagogica-4-1-Convertido

Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Protocolos verbales de lectura: La naturaleza de la lectura constructivamente receptiva*. Lawrence Erlbaum.Limitaciones. Revista de educación, (1), 121-138

Propp, V. (1974). *Raíces históricas del cuento* (Editorial Fundamentos, Trad.). Editorial Fundamentos.

Ros-Garrido, A., Navas-Saurin, A. y Marhuenda F. (2017). Teorías implícitas del profesorado de formación profesional para el empleo. Estudios Pedagógicos, XLIII(1), 269-288. https:// www.redalyc.org/pdf/1735/173553246016.pdf.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. Graó.

UNESCO, (2009). La educación en tiempos de diversidad: Reflexiones y propuestas. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org (p. 1).

UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO.

Robledo, J. (2009). Observación participante: Informantes claves y rol del investigador. NURE Investigación: Revista Científica de Enfermería, 42, 1–16. Recuperado de https://www.redalyc.org/journal/5636/563660226002/html/

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Rojas, Axel. (2011). Gobernar (Se) En Nombre De La Cultura. Interculturalidad Y Educación Para Grupos Étnicos En Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, *47*(2), 173-198. Retrieved September 15, 2025, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-65252011000200008&lng=en&tlng=es.

Sacristán, J. G. (1991). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.

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

Solé, I. (2012). *Competencia lectora y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Strauss y Corbin. (2002). Fundamentos de la investigación cualitativa. Teoría fundamentada, procedimientos y técnicas. Publicaciones Sage.

Street, B. V. (1984). *Alfabetización en teoría y práctica*. Cambridge University Press.

UNESCO (2005). Education for all. Global Monitoring Report 2006: Literacy for life. París: Unesco. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf

UNESCO (2016). Global Education Monitoring Report 2016. Education for people and planet: Creating susteinable futures for all. París: Unesco

Valdés, H. (2008). Situación Educativa en América Latina y el Caribe.

Van Manen, M. (2003). Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad. Barcelona: Idea Books.

Vera, N. (2025). *La educación rural en Colombia: Retos y oportunidades*. Línea Imaginaria, 1(22). https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i22.4180

Vergel, Y. (2023). Constructos sobre la enseñanza de la lectura desde la perspectiva de los elementos socioculturales de los actores educativos en educación primaria.

Vigotsky. (2013a). Teoría del Aprendizaje Sociocultural.

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación del Perú.

Wells, G. (1999). *Indagación dialógica: Hacia una práctica y teoría sociocultural de la educación*. Cambridge University Press.

Zapata, C. (2016). Lectura y escritura en el contexto rural: una mirada a mis propias prácticas (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

SÍNTESIS CURRICULAR

Autor: Luis Eduardo Chacón Rodríguez, es un educador e investigador colombiano cuya trayectoria profesional se orienta hacia la formación integral, la reflexión pedagógica y el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es Normalista Superior de la Institución Educativa Normal Superior Lacides Iriarte, de Sahagún, Colombia (2005). Posteriormente, obtuvo el título de Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana en el Instituto Superior de Educación Rural, Pamplona (2015). En 2016, se especializó en Ética y Pedagogía en la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, Tunja. Asimismo, obtuvo el título de Magíster en Educación con Énfasis en Ciencias Exactas, Naturales y de Lenguaje, en Cartagena (2022). Su labor educativa e investigativa ha sido reconocida por la Secretaría de Educación de Bolívar en 2022, destacando sus aportes a la formación y al desarrollo educativo.

En el ámbito investigativo, publicó en 2025 el artículo *Los saberes locales: perspectiva sociocultural en la enseñanza de la comprensión de la lectura en estudiantes de básica primaria*, en la revista *Sinopsis Educativa*, volumen 25, número 1, páginas 491-498. Esta publicación evidencia su interés por integrar los conocimientos comunitarios y las experiencias socioculturales en las prácticas pedagógicas, promoviendo una enseñanza de la lectura situada.

Tutora: Mariela Sofía Pérez, Es Licenciada en Letras, mención Lenguas y Literaturas Clásicas, por la Ilustre Universidad de Los Andes, Venezuela (1996); Magíster en Lingüística por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2002) y Doctora en Cultura Latinoamericana por la misma institución (2023).

Es docente de la UPEL, Instituto Pedagógico de Barquisimeto (IPB), tutora de trabajos de grado de maestría y tesis doctorales en la UPEL y UMECIT. Se encuentra adscrita al Núcleo de Investigación Lingüística Literaria Trino Borges y coordina la línea de investigación Análisis del Discurso, así como el Doctorado en Cultura Latinoamericana y Caribeña de la UPEL-IPB.

Su trayectoria académica comprende la docencia de posgrado en metodología de la investigación, hermenéutica y escritura académica. Asimismo, ha impartido talleres de producción de textos académicos y redacción de artículos científicos. Se desempeña como árbitro en revistas académicas nacionales e internacionales, entre ellas Sinopsis Educativa, Kolpa e Imagonautas. En 2025 recibió el Premio a la Labor Investigativa de la UPEL-IPB.

Entre sus publicaciones se destacan estudios sobre el discurso discriminatorio en noticias relacionadas con migrantes venezolanos, las dimensiones contextuales de la caricatura política y las competencias tutoriales en programas de posgrado, contribuciones relevantes para los estudios lingüísticos, discursivos y educativos.