REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en Educación
Línea de investigación: Investigaciones Asociadas con los Programas de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura

MODELO DIDÁCTICO BASADO EN EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL DE DANIEL CASSANY, PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE BÁSICA PRIMARIA EN CONTEXTOS RURALES

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

Autor: Corrales Cárcamo, Diana Carolina
Tutor: Rivero Sánchez, Jherania

Caracas, Junio de 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº 20260534-57-194

A C T A

Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 05 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: ***Modelo didáctico basado en el enfoque sociocultural de Daniel Cassany para la consolidación de la lectura en estudiantes de tercer grado de básica primaria en contextos rurales,*** *presentada por la ciudadana:* ***Diana Carolina Corrales Cárcamo****, titular del pasaporte Nº* ***BC077346*** *del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto:* ***Aprobado.***

OBSERVACIONES:

La tesis representa un aporte significativo y pertinente al contexto rural. En vista de lo anterior, se sugiere su divulgación en otros espacios educativos a nivel nacional.

Dr. Jhrerania Rivero
C.I. N.- 11.773.483
(Tutor)

Dr. Rene Delgado
C.I.V. 6.929.171

Dra. Josefina Palacios
C.I.V. 9.428.476

Dra. Alena García
C.I.V. 14.874.603

Dr. Rafael Rondón Narváez
C.I. V. 7.217.857

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el Nº de Control: 2 026053 457194

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº 20260534-57-194

MODELO DIDÁCTICO BASADO EN EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL DE DANIEL CASSANY PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE BÁSICA PRIMARIA EN CONTEXTOS RURALES

POR: Diana Carolina Corrales Cárcamo
Pasaporte Nº BC077346

Tesis del **Doctorado de Educación**, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los 05 días del mes de junio de 2026.

Dr. Jhrerania Rivero
C.I. N.- 11.773.483
(Tutor)

Dr. Rene Delgado
C.I.V. 6.929.171

Dra. Josefina Palacios
C.I.V. 9.428.476

Dra. Alena García
C.I.V. 14.874.603

Dr. Rafael Rondón Narváez
C.I. V. 7.217.857

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el Nº de Control: 2 026053 457194

DEDICATORIA

Dedico este trabajo principalmente a Jehová Dios, fuente de toda sabiduría y perseverancia. A mi amado esposo e hijos, quienes representan mi motivación constante para superarme y ser ejemplo de dedicación. Al Centro Educativo Rural Santa Rosita y la Paulina, escenario donde se materializó esta investigación. A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, institución que permitió mi crecimiento académico. A mis asesores, cuya guía experta fue fundamental en este proceso. A todos quienes creyeron en la importancia de fortalecer la educación rural colombiana y contribuir al desarrollo educativo.

RECONOCIMIENTO

Agradezco infinitamente a Jehová Dios por su sabiduría y fortaleza en cada etapa de este camino. A mi esposo e hijos, por su amor incondicional, paciencia y comprensión durante los momentos de ausencia. A mi amada madre que con su esfuerzo en esa carreta me dio educación hasta donde sus fuerzas le dieron y hoy descansa en la casa. A mi amada y recordada abuela materna, que, aunque hoy no esté con vida está en mi corazón y mi mente. Al Centro Educativo Rural Santa Rosita y Paulina, por permitirme desarrollar la presente tesis doctoral. A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, por brindarme la oportunidad de crecer profesionalmente. A mis asesores, por su valiosa orientación, dedicación y aportes significativos que enriquecieron este trabajo, permitiéndome alcanzar las metas propuestas con éxito y compromiso.

TABLA DE CONTENIDOS

LISTA DE TABLAS 8
LISTA DE ILUSTRACIONES 9
RESUMEN 10
INTRODUCCIÓN 11
MOMENTO I 14
APROXIMACIÓN A LA REALIDAD 14
Propósitos de la investigación 30
Justificación de la investigación 31
MOMENTO II 35
CONTEXTO REFERENCIAL 35
Antecedentes de la investigación 35
Bases teóricas 50
Bases legales 65
MOMENTO III 71
METODOLOGÍA 71
Paradigma de la investigación 71
Dimensiones de la investigación 74
Tipo y diseño de la Investigación 79
Método de Investigación 83
Informantes Clave 88
Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información 92
Credibilidad de la Investigación 99
Limitaciones teóricas, metodológicas y prácticas 101
MOMENTO IV 105
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS 105
MOMENTO V 149
CONSTRUCCIÓN DEL MODELO DIDÁCTICO DESDE LA COMPRENSIÓN HERMENÉUTICA 149
Tensión Constitutiva desde las Debilidades de Consolidación Técnica y Fortalezas Comprensivas Emergentes 150
Conocimiento Pedagógico Contextualizado y Creatividad Metodológica Situada 158

Simultaneidad de los Tres Planos Comprensivos y Acceso Diferenciado Mediante Mediación 163
Prácticas Letradas Vernáculas Como Fundamento Para Literacidades Escolares 169
Modelo didáctico para la Consolidación de la Lectura en Contextos Rurales desde el Enfoque Sociocultural de Daniel Cassany 173
MOMENTO VI 233
REFLEXIONES FINALES DE LA INVESTIGACIÓN 233
REFERENCIAS 248
ANEXO A. Formatos de consentimientos informados para los participantes claves (Docente) 261
ANEXO B. Formato de consentimiento informado de entrevista dialógica hermenéutica para informantes claves (padres de familia) 262
ANEXO C. Consentimiento informado docentes 264
ANEXO D. Consentimiento informado estudiantes y padres de familia 266
ANEXO E. Instrumentos de los propósitos específicos 269
ANEXO F. Transcripción de instrumentos aplicados 277
ANEXO G. Acta de socialización del modelo didáctico con Docentes 349
Anexo H. Evidencia fotográfica de la socialización 351
ANEXO I. Acta de socialización del modelo didáctico con padre de familia 352
ANEXO J. Evidencia fotográfica de la socialización 354

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Los 5 pilares de la enseñanza de la lectura 51

Tabla 2. Características y manifestaciones de debilidades en el proceso lector en contextos educativos rurales 53

Tabla 3. Signos y síntomas de debilidades lectoras en estudiantes de 5-9 años 54

Tabla 4. Competencias lingüísticas y de comunicación 58

Tabla 5. Características distintivas del sistema educativo colombiano en contextos rurales 61

Tabla 6. Educación Formal 68

Tabla 7. Distribución de estudiantes y docentes por institución 88

Tabla 8. Informantes clave Docentes por institución 92

Tabla 9. Informantes Clave Estudiantes Centro Educativo Rural La Paulina sede Puquí Abajo 92

Tabla 10. Informantes clave Estudiantes Centro Educativo Rural Santa Rosita 92

Tabla 11. Informantes clave de la investigación 109

Tabla 12. Sistema de códigos emergentes del análisis 110

Tabla 13. Matriz de codificación del Propósito 1: Características del proceso lector ... 113

Tabla 14. Matriz de codificación - Propósito 2: Estrategias didácticas 114

Tabla 15. Matriz de codificación - Propósito 3: Tres planos de comprensión (Cassany) 114

Tabla 16. Transformación de concepciones previas mediante fusión de horizontes 117

Tabla 17. Componentes fundamentales del modelo didáctico contextualizado 132

Tabla 18. Síntesis del Componente Epistemológico 188

Tabla 19. Síntesis del Componente Metodológico del Modelo didáctico Propuesto ... 209

Tabla 20. Indicadores de Consolidación Lectora según Planos de Cassany (2006) 213

Tabla 21. Síntesis del Componente Contextual del Modelo didáctico Propuesto 222

Tabla 22. Ruta de Implementación Progresiva del Modelo didáctico Propuesto 225

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Método hermenéutico de Gadamer 86

Ilustración 2. Categorías principales de codificación 111

Ilustración 3. Síntesis de resultados según las etapas de Gadamer (1977) 145

Ilustración 4. Síntesis del momento IV 148

Ilustración 5. Modelo didáctico propuesto 174

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Instituto venezolano de investigaciones lingüísticas y literarias "Andrés Bello"

Línea de investigación: Investigaciones Asociadas con los Programas de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura

MODELO DIDÁCTICO BASADO EN EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL DE DANIEL CASSANY PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE BÁSICA PRIMARIA EN CONTEXTOS RURALES

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

Autor: Corrales Cárcamo, Diana Carolina
Tutor: Rivero Sánchez, Jherania
Fecha: julio 2026

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue generar un modelo didáctico basado en el enfoque sociocultural de Daniel Cassany para la consolidación de la lectura en estudiantes de tercer grado de básica primaria en contextos rurales. El estudio se desarrolló en dos instituciones educativas rurales de Antioquia, Colombia: el Centro Educativo Rural La Paulina sede Puquí Abajo y el Centro Educativo Rural Santa Rosita, espacios donde convergieron limitaciones pedagógicas y condiciones socioculturales específicas. Enmarcada en la línea de Investigaciones Asociadas con los Programas de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, la fundamentación teórica abordó las debilidades en la consolidación lectora y el modelo sociocultural. El marco metodológico corresponde al paradigma interpretativo con enfoque cualitativo y hermenéutico, aplicando el método de Gadamer. Los informantes clave fueron cinco participantes: dos docentes y tres estudiantes con debilidades lectoras, abordados mediante entrevista dialógica hermenéutica e interpretación situada. Los hallazgos develaron una tensión constitutiva entre las debilidades técnicas de consolidación y las capacidades hermenéuticas emergentes, mediadas por la pertinencia cultural. Se corroboró empíricamente la simultaneidad de los planos de comprensión de Cassany, evidenciando el acceso al nivel crítico pese a limitaciones en la fluidez. Asimismo, se identificó una praxis docente fundamentada y la prevalencia de literacidades vernáculas subyacentes. Asimismo, emergieron categorías emergentes que fortalecieron el modelo didáctico derivado de la investigación. Como aporte final, se derivó un modelo didáctico estructurado en componentes epistemológico, metodológico, evaluativo y contextual, orientado a la transformación de la enseñanza lectora, desde una perspectiva situada y sociocultural.

Descriptores: Debilidades lectoras, consolidación lectora, comprensión inferencial, modelo sociocultural, contextos rurales.

INTRODUCCIÓN

La consolidación de la lectura en estudiantes de tercer grado de educación básica primaria constituye un momento crítico en el desarrollo académico, especialmente cuando se manifiestan debilidades en este proceso dentro de contextos educativos rurales. El tercer grado representa el punto de transición donde los estudiantes deben evolucionar de aprender a leer hacia leer para aprender, transición que se ve particularmente desafiada en entornos rurales donde convergen limitaciones en recursos educativos, formación docente especializada y condiciones socioculturales específicas. En este contexto, la presente investigación, titulada «Modelo didáctico basado en el enfoque sociocultural de Daniel Cassany para la consolidación de la lectura en estudiantes de tercer grado de básica primaria en contextos rurales», busca aportar una propuesta pedagógica fundamentada que responda a las necesidades específicas identificadas en estas comunidades educativas.

La investigación se origina en la problemática observada en instituciones educativas rurales del departamento de Antioquia, específicamente en el Centro Educativo Rural La Paulina sede Puquí Abajo del municipio de Valdivia y el Centro Educativo Rural Santa Rosita del municipio de Caucasia, donde se ha identificado que un número considerable de estudiantes de tercer grado presenta debilidades significativas en la consolidación lectora. Estas debilidades incluyen debilidades en fluidez lectora, comprensión literal e inferencial, y limitaciones en el reconocimiento de vocabulario, problemáticas que se ven agravadas por factores contextuales propios de la educación rural como el modelo multigrado, la limitada disponibilidad de recursos pedagógicos y las características socioculturales de las comunidades atendidas.

En coherencia con una adopción responsable y ética de las tecnologías emergentes, esta investigación incorporó herramientas de inteligencia artificial, específicamente Claude, Gemini y otras aplicaciones de IA, como apoyo en el diseño de ilustraciones y en procesos de codificación del análisis. Su uso se enmarca en los principios de transparencia, rigor académico y aprovechamiento crítico de las TIC como recursos complementarios al juicio investigativo de la autora.

El desarrollo de este trabajo investigativo está estructurado en seis momentos fundamentales que garantizan la coherencia metodológica y teórica del estudio. El Momento I

presenta la aproximación a la realidad, donde se expone un análisis detallado de la situación actual de la lectura a nivel internacional, regional y nacional, con particular énfasis en los contextos rurales colombianos. Se documenta cómo las debilidades lectoras constituyen una problemática global que afecta especialmente a poblaciones vulnerables, presentando datos específicos sobre el desempeño lector en las instituciones objeto de estudio. Este momento incluye la formulación de los interrogantes de investigación, los propósitos generales y específicos, y la justificación que fundamenta la relevancia del estudio en el marco del Plan Decenal de Educación de Colombia 2016-2026.

El Momento II desarrolla el contexto referencial mediante la presentación de antecedentes investigativos organizados en categorías internacionales y nacionales, que proporcionan el estado del arte sobre la enseñanza de la lectura y las intervenciones pedagógicas en contextos similares. Las bases teóricas abordan comprehensivamente la enseñanza de la lectura, las características de estudiantes con debilidades en el proceso lector, el modelo sociocultural de Daniel Cassany con sus tres planos de comprensión lectora (leer las líneas, entre líneas y detrás de las líneas), y las particularidades de la educación básica primaria en contextos rurales. El marco legal establece el sustento normativo de la investigación en la legislación educativa colombiana, garantizando la pertinencia y legitimidad del estudio.

El Momento III presenta la metodología fundamentada en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo y diseño fenomenológico hermenéutico, aplicando el método hermenéutico de Gadamer como estrategia central para la comprensión del fenómeno estudiado. Se caracterizan los cinco informantes claves distribuidos estratégicamente entre docentes y estudiantes, se describen las técnicas de recolección de información (Entrevista dialógica hermenéutica, análisis hermenéutico profundo del discurso e interpretación situada de prácticas pedagógicas), y se detallan las fases del procedimiento investigativo. El procesamiento de la información contempla seis etapas sistemáticas de análisis hermenéutico, mientras que los criterios de calidad investigativa aseguran la credibilidad, auditabilidad y triangulación del estudio.

El Momento IV despliega el análisis e interpretación de los resultados, donde se aplica rigurosamente el método hermenéutico de Gadamer a través de sus seis etapas constitutivas,

desde los conocimientos previos del sujeto hasta la conciencia de la historia efectuada. En este apartado, se examinan los hallazgos emergentes de la triangulación entre las voces de los docentes, las experiencias vividas por los estudiantes y los fundamentos teóricos, revelando hallazgos significativos como la tensión constitutiva entre las debilidades técnicas de consolidación y las fortalezas comprensivas latentes. Se valida empíricamente la simultaneidad de los tres planos de comprensión de Cassany y se visibilizan las prácticas letradas vernáculas como recursos culturales legítimos que, paradójicamente, coexisten con las limitaciones estructurales del contexto rural.

El Momento V materializa la fase de aplicación mediante la construcción del modelo didáctico desde la comprensión hermenéutica, integrando los hallazgos empíricos con el enfoque sociocultural para responder a las necesidades detectadas. Esta sección estructura la propuesta pedagógica en cuatro componentes interdependientes: epistemológico, metodológico, evaluativo y contextual, diseñados específicamente para operar en la realidad de las aulas multigrado. Se llevan a cabo los principios teóricos mediante estrategias didácticas concretas, instrumentos de seguimiento formativo como la bitácora lectora integral y mecanismos de articulación comunitaria, ofreciendo una ruta de implementación progresiva y adaptable que busca transformar las debilidades lectoras en oportunidades de aprendizaje significativo.

Finalmente, el Momento VI presenta las conclusiones y recomendaciones derivadas del proceso investigativo, sintetizando los aportes teóricos y prácticos generados para el campo de la educación rural. Se reflexiona sobre la viabilidad del modelo propuesto, destacando cómo la sofisticación pedagógica de los docentes rurales y la riqueza de los ecosistemas letrados familiares cuestionan las visiones deficitarias tradicionales sobre estos contextos. Asimismo, se plantean prospectivas para la escalabilidad y transferencia del modelo a otros escenarios educativos, sugiriendo líneas de investigación futura que permitan profundizar en la articulación entre las políticas educativas vigentes y las prácticas pedagógicas situadas para la consolidación lectora

MOMENTO I

APROXIMACIÓN A LA REALIDAD

Este apartado se aborda un análisis de la situación actual de la lectura como competencia fundamental en el desarrollo educativo. Se exponen datos estadísticos internacionales, regionales y nacionales que dimensionan las debilidades en los procesos lectores, con especial énfasis en las particularidades de los contextos rurales colombianos. De igual forma, se presenta una caracterización detallada de las instituciones educativas objeto de estudio y la identificación específica de las debilidades lectoras que presentan los estudiantes de tercer grado en estos entornos.

La lectura se considera una «fuerza viva para la educación, la cultura y la información, y se apunta que la misión (…) es proporcionar y dotarlos de las habilidades de aprendizaje que les permitan ser ciudadanos responsables» (Monar, 2012, p. 68). Desde este estudio, la lectura es concebida como un proceso fundamental que abarca desde la adquisición de la lengua escrita hasta su comprensión, proceso que los niños comienzan a desarrollar desde una edad temprana y que resulta determinante para su formación integral.

El dominio de la lectura constituye un pilar fundamental para el desarrollo humano y social en el mundo contemporáneo. Las debilidades en la adquisición y consolidación de esta competencia representan una problemática global que trasciende fronteras geográficas y sistemas educativos. La capacidad lectora, no solo permite el acceso al conocimiento formal, sino que también constituye una herramienta esencial para la participación ciudadana efectiva, el pensamiento crítico y la construcción de identidades culturales. Como señala Solé (2012) «aprender a leer implica desarrollar una competencia compleja en la que se integran habilidades específicas de descodificación y estrategias para la construcción del significado del texto» (p. 49), destacando así la naturaleza multidimensional de este proceso fundamental.

Diversos estudios longitudinales han demostrado que el nivel de competencia lectora adquirido en los primeros años de escolaridad, es un predictor significativo del éxito académico posterior y de la participación social plena. Según investigaciones de Cunningham y Stanovich

(2019), los individuos con niveles más altos de alfabetización tienen 2,9 veces más probabilidades de obtener salarios por encima del promedio y 1,8 veces menos probabilidades de enfrentar periodos de desempleo prolongado, evidenciando así el impacto profundo de esta competencia en el bienestar individual y colectivo.

La adquisición de competencias lectoras atraviesa una crisis de alcance mundial que afecta el desarrollo educativo de millones de estudiantes. Según estadísticas del Instituto de Estadística de la UNESCO (2017), más de la mitad de la población escolar mundial no supera los mínimos de competencia lectora, realidad que afecta a cientos de millones de estudiantes. Esta situación evidencia la magnitud de una crisis educativa global cuyas consecuencias se extienden más allá del rendimiento académico, comprometiendo la formación integral de generaciones enteras en los contextos más vulnerables del planeta.

Este panorama resulta especialmente crítico en los países de ingresos medios y bajos, donde el problema adquiere dimensiones alarmantes. Los recientes análisis del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, 2022) revelan que la brecha en competencia lectora entre países de la región se ha incrementado de manera significativa, con diferencias considerables entre los sistemas educativos con mejores y peores desempeños. Estas disparidades reflejan desigualdades estructurales persistentes que afectan de modo particular a las poblaciones más vulnerables de América Latina.

La situación se agrava en contextos rurales, donde estudios de la CEPAL y UNESCO (2023) indican que una proporción mayoritaria de los estudiantes, cercana a tres quintas partes, no logra alcanzar niveles satisfactorios de competencia lectora al finalizar el tercer grado de primaria. Esta problemática se profundiza notablemente en comunidades indígenas y afrodescendientes, comprometiendo el desarrollo social y económico de estos territorios.

Por otro lado, se ha visto que, En naciones de bajos y medianos ingresos, el Banco Mundial (2022) estima que aproximadamente siete de cada diez niños de diez años no logran comprender un texto básico, lo que evidencia la gravedad de la crisis lectora global. Este fenómeno, denominado «pobreza de aprendizaje», se agudizó durante la pandemia de COVID-19 según documentan Alasuutari y Sánchez (2022), afectando de manera desproporcionada a poblaciones vulnerables, minorías étnicas y comunidades rurales.

La magnitud de esta problemática se relaciona directamente con factores estructurales que requieren atención urgente en los sistemas educativos globales. La carencia de formación docente en las metodologías didácticas adecuadas, la utilización de métodos tradicionales ineficientes y la carencia de material educativo adecuado a las necesidades del alumno han intensificado la crisis. Estos factores se manifiestan de manera diferenciada según los contextos socioeconómicos y culturales, pero comparten un denominador común: la urgencia de implementar enfoques innovadores que respondan a las necesidades reales de los estudiantes.

Como señala Abellán (2019) cuando indica que las debilidades en la adquisición de la lectura no solo afectan el rendimiento académico inmediato, sino que tienen consecuencias a largo plazo en la trayectoria educativa y social de los individuos, evidenciando así la necesidad de abordar esta problemática desde perspectivas integrales.

Un análisis comparativo de 63 sistemas educativos realizado por Díaz et al., (2015) identificó que aquellos países que han logrado mejoras significativas en los niveles de competencia lectora comparten tres características fundamentales: inversión sostenida en programas de formación docente especializada en didáctica de la lectura, implementación de sistemas de detección temprana de debilidades lectoras, y diseño de intervenciones diferenciadas según las necesidades específicas de distintos grupos de estudiantes. La ausencia de estos elementos en muchos sistemas educativos explica, en gran medida, la persistencia de bajos niveles de alfabetización funcional a nivel global.

La educación de la lectura, todavía, enfrenta enormes desafíos en América Latina, UNICEF (2022) reporta que cerca de cuatro de cada cinco estudiantes de sexto grado no supera el umbral mínimo de competencia lectora. Este panorama regional refleja disparidades significativas en el acceso a una educación lectora de calidad, especialmente en zonas rurales y comunidades marginadas donde la brecha educativa se amplía de manera considerable frente a los contextos urbanos.

En este contexto, los sistemas educativos latinoamericanos enfrentan el reto de implementar políticas públicas que reconozcan la diversidad de contextos y necesidades, promoviendo enfoques pedagógicos flexibles y pertinentes. Investigaciones recientes como las de Chura (2022) han demostrado que «las intervenciones tempranas y sistemáticas en los

procesos de adquisición lectora pueden reducir significativamente las brechas de aprendizaje entre distintos grupos socioeconómicos» (p. 114), subrayando la importancia de la acción preventiva y oportuna.

Asimismo, los estudios comparativos de Moreno et al. (2020) documentaron que los estudiantes de escuelas rurales obtienen puntajes notablemente inferiores en pruebas de lectura respecto a sus pares urbanos, diferencia que equivale aproximadamente a un año completo de escolaridad. Esta disparidad se acentúa en países con alta presencia de población indígena, donde el desajuste entre prácticas pedagógicas estandarizadas y contextos socioculturales específicos profundiza las debilidades lectoras (Ávalos et al., 2021).

En Colombia, la situación de la enseñanza de la lectura presenta desafíos significativos. El reporte del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) del 2019 indica que la nación tuvo valores ligeramente superiores del promedio regional en la lectura del tercer y sexto grado; sin embargo, todavía se presentan desventajas significativas en la calidad educativa y desempeño lector del alumno (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2021). Los resultados de las pruebas PISA 2018 evidenciaron que apenas la mitad de los estudiantes colombianos alcanzó el nivel básico de competencia lectora, nivel 2, que permite identificar ideas principales en textos de extensión moderada. Más preocupante resulta que solo una pequeña fracción logró niveles de desempeño superior, en marcado contraste con los promedios de los países de la OCDE (Semana, 2019).

Este panorama se agrava cuando se analizan las brechas socioeconómicas y territoriales: el análisis de García e Iglesias (2020) muestra que mientras tres cuartas partes de los estudiantes del quintil socioeconómico más alto alcanzan al menos el nivel 2 de competencia lectora, menos de una tercera parte de aquellos ubicados en el quintil más bajo logra este umbral mínimo. Estas disparidades se confirman en las pruebas SABER, donde según el LEE (2022), cerca de tres cuartos de los estudiantes de tercer grado en Instituciones Rurales presenta niveles insuficiente o mínimo en competencia lectora, frente a un poco menos de la mitad en zonas urbanas, evidenciando una brecha territorial persistente. Dichas cifras evidencian que, si bien Colombia ha mejorado la educación lectora, todavía se presentan

desafíos significativos para reforzar las estrategias pedagógicas y asegurar un aprendizaje eficaz, especialmente en estudiantes con debilidades en el proceso de adquisición lectora.

El contexto educativo colombiano presenta particularidades que ameritan un análisis más profundo, especialmente en lo relacionado con las prácticas de enseñanza de la lectura. El sistema educativo colombiano ha implementado diversas iniciativas para mejorar los niveles de competencia lectora, como el Plan Nacional de Lectura y Escritura, que busca fomentar el desarrollo de competencias comunicativas mediante el fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores (MinEducación, 2022).

Sin embargo, los resultados de estas iniciativas han sido heterogéneos, evidenciando la necesidad de estrategias más focalizadas que consideren las realidades específicas de los diferentes contextos educativos del país. Como señala Álvarez y Ramírez (2020) «la formación de lectores críticos requiere no solo políticas educativas coherentes, sino también una transformación de las prácticas pedagógicas en el aula, donde se privilegie la construcción de sentido sobre la decodificación mecánica» (p. 107), destacando así la importancia de replantear los enfoques metodológicos tradicionales.

Por su parte, la evaluación de impacto del Programa Todos a Aprender (PTA), principal estrategia de mejoramiento de la calidad educativa en básica primaria, muestra avances modestos pero significativos; según García Sánchez (2021) las instituciones intervenidas registraron un leve incremento en los puntajes de lectura en comparación con instituciones no intervenidas. No obstante, los estudios de Alvis y Montes (2021) evidencian que persisten importantes brechas entre regiones, con departamentos como Chocó, La Guajira y Córdoba mostrando índices de progreso lector significativamente inferiores al promedio nacional.

Este panorama general y nacional se concreta de manera particular en los contextos rurales colombianos, donde las debilidades en la adquisición y desarrollo de competencias lectoras adquieren matices específicos asociados a condiciones socioculturales, económicas y educativas propias de estas regiones. Las escuelas rurales enfrentan desafíos adicionales relacionados con el acceso limitado a recursos educativos, la formación docente especializada y las particularidades socioculturales de las comunidades a las que atienden.

En este contexto, investigaciones como la de Passo (2023) que ha documentado que los estudiantes de escuelas rurales suelen presentar mayores debilidades en la adquisición de competencias lectoras debido a factores como la limitada exposición a textos diversos, la escasa valoración social de la lectura en algunos entornos y la persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales. Estos hallazgos evidencian la complejidad de la problemática en dichos contextos.

Asimismo, el diagnóstico del LEE (2023) reveló que la mayoría de las escuelas rurales, cerca de tres quintas partes, opera bajo el modelo multigrado con un promedio inferior a dos docentes por institución. A esto se suma que cerca de dos quintas partes de los docentes rurales reportan no haber recibido formación específica en metodologías para la enseñanza de la lectura en contextos multigrado (Iregui et al., 2024), condición que incide directamente en la calidad de los procesos formativos.

En las instituciones educativas rurales Centro Educativo Rural La Paulina, sede Puquí Abajo y en el Centro Educativo Santa Rosita, se han identificado que un número considerable de estudiantes de tercer grado de educación básica primaria enfrenta debilidades en la adquisición de la lectura**.** Estas incluyen problemas para reconocer fonemas, comprender palabras y desarrollar fluidez lectora, lo que impacta negativamente en su rendimiento académico y en su motivación hacia el aprendizaje.

El tercer grado representa un momento crucial en el desarrollo de las competencias lectoras, pues según los estándares educativos colombianos, es en esta etapa donde se espera que los estudiantes hayan consolidado el proceso de decodificación y comiencen a utilizar la lectura como herramienta para el aprendizaje en todas las áreas. Como afirma Ramírez y Fernández (2022)**,** el tercer grado constituye un punto de inflexión en el que los niños deben transitar de 'aprender a leer' a 'leer para aprender', siendo determinante para su trayectoria académica futura. Sin embargo, en estos contextos rurales, muchos estudiantes llegan a este grado sin haber desarrollado las competencias lectoras básicas esperadas para esta etapa, lo que compromete seriamente su progreso escolar.

La importancia neuropsicológica de este momento educativo ha sido ampliamente documentada; estudios como los de Rhenals (2021) demuestran que entre los 7 y 9 años

(correspondientes aproximadamente al tercer grado) se consolidan las redes neuronales específicas para la lectura, produciéndose el fenómeno de «reciclaje neuronal» donde regiones cerebrales originalmente destinadas al reconocimiento visual se especializan en el procesamiento de palabras escritas.

Este proceso de especialización cerebral se ve facilitado o debilitado por las experiencias educativas durante este período crítico, lo que explica por qué las debilidades no atendidas en este momento tienden a cronificarse (Baquedano, 2024)**.** Esta problemática es común en contextos rurales de Colombia, donde factores como la limitada disponibilidad de recursos educativos, la formación docente insuficiente en estrategias de lectoescritura y las condiciones socioeconómicas adversas contribuyen a estas debilidades (Canchala et al, 2003).

Por su parte, estas instituciones educativas de acuerdo con Galván y Cadavid, (2021) comparten características contextuales que inciden directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura: están ubicadas en zonas de difícil acceso, atienden a poblaciones con altos índices de vulnerabilidad socioeconómica y operan bajo el modelo de escuela nueva o escuela multigrado, donde un solo docente debe atender simultáneamente a estudiantes de diferentes grados, lo que complejiza la implementación de estrategias pedagógicas diferenciadas.

En este orden de ideas, las familias de estos estudiantes suelen tener bajos niveles de escolaridad y limitada exposición a prácticas de lectura, lo que restringe el apoyo que pueden brindar en casa al proceso lector de sus hijos. Según el análisis de Jaramillo y Sánchez (2022) indica que en estas comunidades predominan familias donde la mayoría de los padres no completaron la educación básica primaria y donde la presencia de materiales escritos en el hogar es escasa.

Estas condiciones correlacionan significativamente con el desempeño lector de los estudiantes según diversos estudios (Flórez et al., 2020). El diagnóstico institucional de Ropero (2024) agrega que el tiempo efectivo dedicado a la lectura en el aula promedia poco más de dos horas semanales, cifra que representa menos de la mitad de lo recomendado por los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional para este nivel educativo.

En la Escuela Rural Mixta San Luis, se observó que los estudiantes de primer grado presentaban debilidades en lectura, debido a la falta de bases sólidas desde el inicio de su etapa escolar, afectando su capacidad para codificar y decodificar el alfabeto de manera significativa (Canchala et al, 2003). Estas deficiencias iniciales, cuando no son abordadas adecuadamente, impactan posteriormente el proceso de consolidación lectora en tercer grado. Además, en el Centro Educativo Rural Atanasio de Santa Bárbara, Antioquia, se reportó un rendimiento insuficiente en lenguaje y comprensión lectora en las pruebas del Estado, lo que refleja la gravedad del problema en zonas rurales (Universidad Pontificia Bolivariana, 2016).

Este contexto particular de instituciones educativas rurales, requiere estrategias específicas que consideren tanto los factores socioeducativos como las características individuales de los estudiantes con debilidades lectoras. La brecha entre lo esperado para el tercer grado y las competencias reales que desarrollan estos estudiantes se convierte en un desafío pedagógico que demanda intervenciones innovadoras, contextualizadas y sistemáticas. En este sentido, como señalan Alarcón et al., (2024) las intervenciones pedagógicas en contextos rurales deben considerar las particularidades culturales, lingüísticas y socioeconómicas de estas comunidades.

Asimismo, experiencias exitosas documentadas por Vásquez y Calderón (2021) en contextos similares sugieren que los enfoques que integran la cultura local, incorporan metodologías participativas y establecen redes de apoyo comunitario logran mejores resultados que aquellos que simplemente replican estrategias urbanas en entornos rurales.

En la misma línea, Álvarez y Patiño, (2022) desarrollaron una investigación sobre programas de lectura implementados en comunidades rurales colombianas en el que se evidenció que las intervenciones pedagógicas que reconocen y valoran los saberes locales, integrándolos en los procesos de enseñanza de la lectura, incrementaron en un treinta y ocho por ciento los niveles de comprensión lectora y en un cuarenta y cinco por ciento la motivación hacia la lectura en estudiantes de educación básica primaria, comparado con enfoques pedagógicos descontextualizados.

La lectura se encuentra presente en múltiples escenarios de la vida: en el hogar, cuando los niños interactúan con cuentos y textos familiares; en espacios públicos, al interpretar

señales y carteles; e incluso en la era digital, a través del acceso a información en dispositivos electrónicos. Este contacto constante con el lenguaje escrito influye significativamente en su desarrollo cognitivo y en la manera en que construyen significado a partir de los textos. Sin embargo, la forma en que se guía y estructura este aprendizaje en los primeros años, puede inferir el nivel de competencia lectora que alcancen en etapas posteriores, lo que resalta la importancia de analizar las estrategias pedagógicas utilizadas en su enseñanza. Por ello, es necesario reflexionar sobre cómo se está llevando a cabo la enseñanza de la lectura en los estudiantes, con el propósito de generar un aprendizaje significativo y un análisis profundo de las prácticas pedagógicas.

La didáctica de la lectura es una parte integral del proceso de enseñanza, particularmente en la educación básica primaria, ya que orienta las estrategias y metodologías utilizadas para facilitar la adquisición del código escrito. En este sentido, su aplicación es clave para garantizar que los niños no solo reconozcan y decodifiquen palabras, sino que también comprendan y construyan significado a partir de los textos.

Asimismo, diversos estudios han señalado que una enseñanza efectiva de la lectura en los primeros años de escolaridad influye directamente en el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de aprendizaje autónomo. Solé (1987, p. 43) destaca que el uso de estrategias didácticas adecuadas en el aula permite a los estudiantes desarrollar habilidades lectoras que trascienden la simple decodificación, facilitando así la comprensión profunda de los textos.

Adicionalmente, el enfoque didáctico adoptado en esta etapa puede inferir el nivel de motivación de los estudiantes hacia la lectura y su desempeño en otras áreas del conocimiento. Por ello, la didáctica de la lectura se enfoca en la enseñanza de la lengua escrita y en el desarrollo de habilidades lectoras de los niños en los grados iniciales, quienes están comenzando su proceso de alfabetización.

En consecuencia, la manera en que se estructura este proceso puede favorecer o dificultar su progreso, lo que resalta la necesidad de emplear estrategias pedagógicas adaptadas a las características y ritmos de aprendizaje de cada estudiante.

En el marco específico del tercer grado de educación básica primaria, la didáctica de la lectura adquiere particular relevancia al constituirse en un momento decisivo para la

consolidación de competencias fundamentales. Este grado representa lo que diversos especialistas han denominado «la frontera crítica», donde se espera que los estudiantes superen la fase inicial de decodificación para avanzar hacia procesos más complejos de comprensión e interpretación textual.

En este sentido, según los Derechos Básicos de Aprendizaje establecidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016), al finalizar el tercer grado «los estudiantes deberían ser capaces de comprender textos literarios para propiciar el desarrollo de la capacidad creativa y lúdica» y «producir textos orales breves de diferente tipo ajustando el volumen, el tono de la voz, los movimientos corporales y los gestos, al tema y a la situación comunicativa» (MinEducación, 2016b), competencias que resultan inaccesibles para aquellos estudiantes que aún presentan debilidades en procesos básicos de lectura.

Por otra parte, el análisis de Quintero et al., (2021) sobre las matrices de referencia curricular para el tercer grado revela que en este nivel se espera que los estudiantes hayan automatizado el reconocimiento grafema-fonema, alcanzado una velocidad de lectura de al menos 85-90 palabras por minuto, y desarrollado estrategias básicas de autorregulación en la comprensión, como identificar información explícita e implícita, reconocer la estructura textual básica y develar relaciones de causalidad. Estos estándares, sin embargo, contrastan significativamente con la realidad observada en muchas instituciones educativas rurales, donde según Viñas y Guzmán (2020), un porcentaje considerable de estudiantes de tercer grado aún se encuentra en fases iniciales del proceso lector.

La enseñanza de la lectura en este grado escolar debe atender tanto a los aspectos técnicos de la decodificación como a los procesos superiores de comprensión, considerando que es un momento determinante para el futuro desempeño académico. Como señala Díaz Barriga (2021), «las debilidades no superadas en tercer grado tienden a permanecer en el tiempo y agravarse para posteriormente ampliarse en grados posteriores, generando lo que se conoce como 'efecto Mateo' en la lectura, donde los estudiantes con buenas bases continúan progresando mientras aquellos con debilidades iniciales experimentan un rezago cada vez mayor» (p. 143). Esta realidad hace imperativo abordar las debilidades lectoras en tercer grado

mediante estrategias didácticas especializadas que consideren tanto los factores cognitivos como los aspectos motivacionales implicados en el aprendizaje de la lectura.

En este sentido, estudios longitudinales como el realizado por Hernández y Jiménez (2021) confirman esta perspectiva: los estudiantes que no superan las debilidades lectoras en tercer grado tienen una probabilidad del setenta y cuatro por ciento de mantener o agravar estos problemas al finalizar la educación primaria, y un sesenta y ocho por ciento de probabilidad de experimentar fracaso escolar en la educación secundaria. Este fenómeno conocido como «Matthew effect» (Stanovich, 2017) evidencia cómo las brechas iniciales en competencia lectora tienden a amplificarse con el tiempo, afectando no solo el rendimiento en lengua sino en todas las áreas curriculares, convirtiendo así al tercer grado en un punto de intervención crítico dentro del sistema educativo.

Bajo esta perspectiva, es importante considerar que el tercer grado representa un momento decisivo en la trayectoria lectora, donde los estudiantes deben consolidar las habilidades básicas para utilizarlas como herramienta de aprendizaje. Como señala Redcenit (2022), el proceso de consolidación lectora en esta etapa puede enfrentar múltiples desafíos, lo que provoca que algunos estudiantes presenten debilidades que afectan directamente su comprensión y aprendizaje. Tales debilidades ya no están relacionadas con la fase inicial de adquisición, sino con el perfeccionamiento de habilidades como la fluidez lectora, la comprensión inferencial y la autorregulación durante la lectura. Estos obstáculos, cuando no son abordados adecuadamente, pueden afectar negativamente tanto su rendimiento académico como su motivación hacia el aprendizaje, amplificando el 'efecto Mateo' previamente mencionado.

Por consiguiente, resulta fundamental analizar críticamente las estrategias utilizadas en la enseñanza de la lectura, ya que las debilidades identificadas en los estudiantes evidencian la necesidad de revisar los enfoques pedagógicos empleados en el aula. Investigaciones como las de Ferreiro (2001. p. 59), plantearon que existen dos procesos distintos pero complementarios en la adquisición de la lectura el proceso de conceptualización de la escritura, en el que los niños desarrollan hipótesis sobre la función y estructura del sistema escrito, y el proceso de apropiación del sistema convencional, que implica la asimilación de las normas ortográficas y

gramaticales del lenguaje escrito. Sin embargo, en muchos contextos educativos, especialmente en áreas rurales, se ha observado que un número considerable de estudiantes se estanca en la etapa básica de reconocimiento de fonemas, vocales y consonantes, lo que limita su avance hacia niveles más complejos de comprensión lectora.

Ante tal situación, diversas investigaciones han demostrado que la ausencia de estrategias didácticas adecuadas en la enseñanza de la lectura dificulta el desarrollo de habilidades lectoras en los estudiantes. Según Cassany (2006), los métodos tradicionales de enseñanza, al centrarse en la memorización y la repetición, no garantizan la comprensión y el significado del texto, lo que puede generar desmotivación y bajo rendimiento en los alumnos. Asimismo, datos del Banco Mundial (2022) revelan que, en países de ingresos bajos y medios, el 70% de los niños de 10 años no logra comprender un texto básico, lo que pone en evidencia la necesidad de replantear los enfoques pedagógicos utilizados en el aula.

Del mismo modo, estudios recientes indican que los métodos tradicionales de enseñanza, centrados en la transmisión rígida del conocimiento, no consideran la diversidad de talentos y necesidades de los estudiantes. Por ejemplo, el enfoque tradicional suele alentar actitudes pasivas y destruir la creatividad al no tener en cuenta las peculiaridades ni talentos de cada estudiante (Faivovich, 2020). Esto ha generado debilidades en el proceso de aprendizaje y ha contribuido a la frustración y el estancamiento tanto de los alumnos como de los docentes, debido a la falta de enfoques flexibles y personalizados en la educación. Además, es esencial considerar los procesos de prácticas pedagógicas empleados por los docentes en el aula, destacando especialmente aquellos elementos que pueden ser propuestos a futuro y que contribuyan a una enseñanza más efectiva en la comprensión lectora (Zapata, 2021).

Frente a estos desafíos, Daniel Cassany se destaca como uno de los referentes más influyentes en la didáctica de la lengua en los últimos tiempos. Su vasto conocimiento y sus contribuciones a la enseñanza de la lectura han proporcionado valiosas herramientas pedagógicas que hasta el día de hoy han sido muy fructíferas y productivas en el campo de la educación. Se desea aprovechar ese arduo conocimiento para fortalecer las competencias lectoras de estudiantes con debilidades en el proceso de lectura y apoyar a los docentes en su labor educativa.

Indudablemente, los aportes teóricos de Cassany ofrecen una perspectiva valiosa para comprender la naturaleza de las debilidades lectoras en estudiantes de tercer grado en contextos rurales. Su enfoque sociocultural de la lectura, que concibe esta competencia como una práctica social situada en contextos específicos, ilumina las complejas interacciones entre los procesos cognitivos individuales y los factores socioculturales que caracterizan a las comunidades educativas rurales. Cassany et al., (2015) sostiene que «leer no es solo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades cognitivas, sino también una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales» (p. 34), perspectiva que enriquece la comprensión de los procesos lectores en estos contextos específicos.

Esta concepción de la lectura como práctica situada adquiere particular relevancia en entornos rurales colombianos, donde las prácticas letradas autóctonas presentan características distintivas respecto a los modelos académicos tradicionales. Las investigaciones de Cassany en contextos latinoamericanos han documentado cómo la desconexión entre las prácticas vernáculas de lectura (aquellas desarrolladas en contextos cotidianos) y las prácticas dominantes (las privilegiadas por el sistema educativo) constituye un factor significativo que merece consideración al analizar el proceso de adquisición de la competencia lectora (Cassany et al., 2009).

A partir de lo anterior, la propuesta de Cassany sobre los tres planos de la lectura (las líneas, entre líneas y detrás de las líneas) ofrece herramientas conceptuales valiosas para estructurar procesos didácticos que permitan a los estudiantes progresar gradualmente desde la decodificación básica hacia la comprensión crítica. Tal y como indica D´Avolio (2016) este enfoque resulta especialmente pertinente para estudiantes de tercer grado que presentan debilidades específicas como problemas de fluidez lectora (lectura silábica o fragmentada), reconocimiento limitado del vocabulario, comprensión literal deficiente, incapacidad para realizar inferencias básicas y ausencia de monitoreo de la propia comprensión.

Este modelo permite diseñar secuencias didácticas que atiendan simultáneamente las necesidades de quienes aún luchan con aspectos básicos de la lectura y aquellos que requieren avanzar hacia niveles más complejos de comprensión, pues permite diseñar secuencias

didácticas que atiendan simultáneamente las necesidades de quienes aún luchan con aspectos básicos de la lectura y aquellos que requieren avanzar hacia niveles más complejos de comprensión. Como señala el propio Cassany (2006), la didáctica de la lectura debe reconocer la diversidad de puntos de partida de los aprendices, proporcionando andamiajes diferenciados que permitan a cada estudiante progresar desde su nivel actual hacia horizontes más amplios de comprensión. Los estudios de intervención realizados por Armijos et al., (2023) utilizando el modelo de Cassany en contextos educativos diversos muestran incrementos significativos en los niveles de comprensión lectora, especialmente en estudiantes con debilidades iniciales, quienes mostraron mejoras de hasta un sesenta y cinco por ciento en tareas de comprensión inferencial después de participar en programas estructurados según esta perspectiva teórica.

Los aportes teóricos de Cassany se suman a un amplio cuerpo de investigaciones sobre la enseñanza de la lectura desarrolladas hasta el día de hoy. Estas investigaciones han explorado diversas estrategias para mejorar este proceso, complementando el enfoque sociocultural propuesto por Cassany. Por ejemplo, estudios como el de Trovato (2017) han abordado la enseñanza lectora desde la acción participativa, adoptando la dialéctica participativa como herramienta para la construcción de aprendizajes colectivos.

Este enfoque, que podría integrarse con los planteamientos de Cassany, ha permitido abrir nuevas perspectivas en la enseñanza de la lectura, destacando la importancia de la interacción y el diálogo en el desarrollo de competencias lectoras. Sin embargo, a pesar de estos avances didácticos y metodológicos, persisten desafíos significativos en contextos educativos específicos como los de las instituciones rurales colombianas que forman parte de esta investigación, donde muchos estudiantes de tercer grado presentan debilidades en la consolidación de habilidades como la fluidez lectora y la comprensión de textos.

El contexto específico de las instituciones educativas rurales seleccionadas para esta investigación presenta características particulares que determinan tanto las debilidades lectoras como las posibles intervenciones pedagógicas. El Centro Educativo Rural La Paulina, sede Puquí Abajo, se encuentra ubicado en el municipio de Valdivia, Antioquia, atiende principalmente a población campesina dedicada a actividades agrícolas de subsistencia y

presenta limitaciones estructurales, didácticas y de personal docente para atender simultáneamente a estudiantes de diferentes niveles.

El Centro Educativo Santa Rosita está situado en zona rural del municipio de Caucasia en el departamento antioqueño y atiende a una comunidad con alta presencia de población campesina e indígena, lo que añade una dimensión intercultural a los procesos educativos. De acuerdo con los aportes de San Martín et al., (2020) estas configuraciones institucionales y socioculturales específicas generan desafíos particulares para la enseñanza de la lectura, pues requieren enfoques que consideren la diversidad lingüística, las prácticas culturales locales y las condiciones de vulnerabilidad que experimentan muchos estudiantes y sus familias.

En estos centros educativos se ha identificado un alto índice de debilidades en el proceso de lectura. En el Centro Educativo Rural La Paulina, los datos recopilados en una prueba eliminatoria de lenguaje aplicada a estudiantes de tercer grado durante el tercer periodo del año 2024 evidencian debilidades significativas en la comprensión lectora. De un total de 11 estudiantes evaluados, solo el nueve por ciento aprobó la prueba, mientras que el noventa y un por ciento restantes no alcanzaron un desempeño satisfactorio. Los niveles de comprensión presentan serias deficiencias, con un cuarenta y siete por ciento de acierto en preguntas de nivel literal, treinta y seis por ciento en nivel inferencial y veintisiete por ciento en nivel crítico.

Además, los estudiantes muestran debilidades en el reconocimiento de sílabas (27%) y artículos (0%), lo que evidencia deficiencias en habilidades lingüísticas básicas. En el Centro Educativo Santa Rosita, sede La Virgen, los estudiantes del grado tercero de primaria obtuvieron en un examen diagnóstico interno aplicado en el año 2025 resultados preocupantes: un ochenta por ciento leía de forma silábica, un sesenta y siete por ciento no pronunciaba correctamente las palabras y un noventa por ciento no comprendía lo que leía.

La información proporcionada hasta el momento revela una situación particularmente preocupante en el tercer grado, que como se ha mencionado anteriormente, constituye un punto de inflexión en el desarrollo de las competencias lectoras. Las debilidades observadas en este grado son especialmente críticas considerando que, según los referentes curriculares nacionales, al finalizar el tercer grado los estudiantes deberían haber consolidado no solo los

aspectos técnicos de la lectura (decodificación fluida), sino también haber desarrollado estrategias básicas de comprensión que les permitan acceder al conocimiento en las diferentes áreas del currículo.

La brecha entre estas expectativas y la realidad observada en las instituciones estudiadas evidencia la urgencia de implementar estrategias didácticas innovadoras que atiendan tanto los factores cognitivos como socioeducativos que inciden en el desarrollo de las competencias lectoras. Como han señalado Ramírez y Fernández (2022), las debilidades lectoras no tratadas adecuadamente en el tercer grado tienden a agravarse exponencialmente en los años superiores, pues a partir de cuarto grado el currículo asume que los estudiantes ya pueden utilizar la lectura como herramienta para aprender contenidos disciplinares, lo que coloca en situación de alta vulnerabilidad académica a quienes no han consolidado esta competencia.

Por todo lo anterior, se despliegan los siguientes interrogantes que son los que se buscan responder a lo largo del trabajo investigativo:

- ¿Cuáles son las características actuales del proceso lector en estudiantes de tercer grado de básica primaria en las instituciones educativas rurales Centro Educativo Rural La Paulina sede Puquí Abajo y Centro Educativo Rural Santa Rosita?
- ¿Qué estrategias didácticas emplean actualmente los docentes para la enseñanza de la lectura en tercer grado de básica primaria en las instituciones educativas rurales seleccionadas y cuál es su efectividad en el proceso de consolidación lectora de los estudiantes?
- ¿Cómo se manifiestan las particularidades del proceso lector en estudiantes de tercer grado de básica primaria en los contextos educativos rurales seleccionados, desde la perspectiva de los tres planos de comprensión propuestos por Cassany (leer las líneas, entre líneas y detrás de las líneas)?
- ¿De qué manera se configuran las prácticas cotidianas de lectura en el entorno sociocultural de los estudiantes de las instituciones educativas rurales seleccionadas, desde el enfoque sociocultural de Cassany?

- ¿Cuáles deberían ser los componentes fundamentales de un modelo didáctico de enseñanza de la lectura basado en el enfoque sociocultural y los niveles de comprensión de Daniel Cassany que responda a las necesidades específicas de los estudiantes de tercer grado con debilidades lectoras en contextos educativos rurales?

Propósitos de la investigación

General

- Generar un modelo didáctico basado en el enfoque sociocultural de Daniel Cassany para la consolidación de la lectura en estudiantes de tercer grado de básica primaria con debilidades lectoras en contextos rurales.

Específicos

- Identificar las características actuales del proceso lector en estudiantes de tercer grado de básica primaria en las instituciones educativas rurales Centro Educativo Rural La Paulina sede Puquí Abajo y Centro Educativo Rural Santa Rosita.
- Describir las estrategias didácticas empleadas por los docentes para la enseñanza de la lectura en tercer grado de básica primaria en las instituciones educativas rurales seleccionadas.
- Caracterizar el desempeño lector de los estudiantes de tercer grado de básica primaria en las instituciones educativas rurales seleccionadas desde la perspectiva de los tres planos de comprensión de la lectura y el enfoque sociocultural propuestos por Cassany.
- Inferir los aspectos del enfoque sociocultural y los niveles de comprensión lectora de Daniel Cassany que pueden contribuir a mejorar la enseñanza de la lectura en estudiantes de tercer grado con debilidades lectoras en contextos rurales.

- Develar los componentes fundamentales de un modelo didáctico de enseñanza de la lectura basado en los planteamientos de Daniel Cassany que responda a las necesidades específicas de los contextos educativos rurales estudiados.

Justificación de la investigación

Las debilidades en el aprendizaje de la lectura se desarrollan desde los primeros grados de la educación primaria, estableciéndose con particular relevancia en el tercer grado, donde se espera que los estudiantes puedan concebir la lectura como la verdadera estrategia para aprender. Diversos estudios han señalado que las falencias en este proceso han sido un problema persistente, evidenciado en la realidad escolar y ampliamente debatido. Como advierte Cassany (2006), muchas de estas debilidades tienen su origen en barreras pedagógicas y metodológicas que impiden un avance significativo en la comprensión de textos, especialmente en contextos rurales donde los recursos educativos y la formación docente especializada suelen ser limitados.

Desde el punto de vista investigativo, este trabajo busca fortalecer las estrategias y el proceso pedagógico para mejorar la adquisición de habilidades lectoras, garantizando una formación más efectiva y adaptada a las necesidades de los estudiantes de tercer grado en entornos rurales. El diseño de un modelo didáctico basado en los aportes de Daniel Cassany permitirá abordar de manera integral las debilidades lectoras identificadas en las instituciones educativas objeto de estudio, considerando tanto los factores cognitivos como socioeducativos que inciden en el desarrollo de estas competencias. Según Lluch (2017), «saber leer necesita de la decodificación correcta de los símbolos escritos, pero ser lector demanda, además, reflexión, pensamiento y análisis crítico» (p. 2), dimensiones que requieren intervenciones pedagógicas diferenciadas.

El modelo didáctico propuesto, fundamentado en la perspectiva sociocultural de la lectura, contempla las características contextuales específicas de las instituciones rurales seleccionadas, lo que representa un aporte significativo para la comprensión de las dinámicas

del aprendizaje lector, en estos entornos particulares. Este enfoque, al considerar las prácticas vernáculas y dominantes de lectura presentes en las comunidades educativas rurales, permite una aproximación más integral al fenómeno de las debilidades lectoras en tercer grado. El estudio de Flórez-Romero et al. (2020) demuestra que las intervenciones pedagógicas contextualizadas pueden incrementar significativamente los niveles de comprensión lectora en estudiantes con debilidades iniciales.

Los beneficiarios tanto aquellos que presentan debilidades en el proceso lector, quienes podrán fortalecer sus habilidades básicas, como los estudiantes con competencias más desarrolladas, que tendrán oportunidades para potenciar y enriquecer sus capacidades lectoras. Indirectamente, se beneficiarán los docentes, quienes ampliarán su comprensión sobre los procesos de lectura desde una perspectiva sociocultural, y las familias y comunidades educativas, que podrán participar en la construcción de entornos más favorables para el desarrollo de prácticas lectoras significativas y contextualizadas.

Adicionalmente, Los docentes se verán beneficiados al enriquecer su comprensión teórica y práctica sobre los procesos de lectura desde una perspectiva sociocultural, lo que transformará su visión pedagógica y les permitirá desarrollar estrategias más pertinentes para abordar la diversidad de necesidades en contextos multigrado. Este enriquecimiento profesional trascenderá la mera adquisición de herramientas didácticas, promoviendo una reflexión profunda sobre las prácticas de enseñanza, las concepciones sobre la lectura y su papel como mediadores culturales en entornos rurales, lo que favorecerá la construcción de ambientes de aprendizaje más significativos y contextualizados en el aula.

Esta investigación responde directamente a los desafíos estratégicos del Plan Decenal de Educación de Colombia, particularmente al segundo desafío que establece como lineamiento «la educación inicial sea reglamentada e implementada de acuerdo con lo definido en la ley 1804 del 2016 para alcanzar el desarrollo integral de los niños» (Plan Decenal de Educación de Colombia 2016-2026, 2017). El estudio se centra en fortalecer la enseñanza de la lectura en tercer grado, reconociendo que una instrucción adecuada en esta etapa crítica contribuye a la prevención de debilidades en el proceso lector en niveles posteriores. Así

mismo, se vincula con el quinto desafío estratégico del Plan, que busca impulsar una educación transformadora mediante la innovación pedagógica.

Por otro lado, la relevancia de esta investigación se confirma además al constatar que los estudios previos sobre debilidades lectoras han privilegiado enfoques cuantitativos que, si bien documentan con precisión la magnitud del problema, no logran capturar la complejidad sociocultural de los contextos rurales donde este se produce. Esta ausencia de miradas interpretativas situadas en la ruralidad colombiana evidencia la necesidad de un camino investigativo diferente, uno que parta de las voces de los actores educativos y reconozca las prácticas culturales comunitarias como recursos pedagógicos legítimos para la consolidación lectora en tercer grado.

Asimismo, este trabajo investigativo pretende generar un modelo didáctico que aporte metodologías de enseñanza efectivas para mejorar el proceso lector de los estudiantes de tercer grado con debilidades en contextos rurales. La propuesta reconoce la importancia del tercer grado como momento crítico en la consolidación de la competencia lectora y busca responder a las necesidades específicas identificadas en las instituciones seleccionadas. Desde una perspectiva socioeducativa, se enfoca en reducir brechas de aprendizaje y promover valores como el respeto, la igualdad y la equidad, contribuyendo así no solo al mejoramiento académico sino también al desarrollo integral de los estudiantes y al fortalecimiento de las comunidades educativas rurales.

En síntesis, este trabajo investigativo genera un modelo didáctico que aporta metodologías de enseñanza pertinentes para mejorar el proceso lector de los estudiantes de tercer grado con debilidades en contextos rurales colombianos. La propuesta reconoce el tercer grado como momento crítico en la consolidación de la competencia lectora y promueve la equidad, el respeto a la diversidad cultural y el desarrollo integral de los estudiantes.

Esta investigación se inscribe de manera directa en la línea *Investigaciones Asociadas con los Programas de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura*, cuyos propósitos de mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación en América Latina encuentran en este estudio una contribución concreta. Los aportes de la investigación producen conocimiento situado sobre los procesos lectores en comunidades rurales vulnerables de Colombia, visibilizan

las prácticas letradas vernáculas como recursos pedagógicos legítimos y ofrecen un modelo didáctico que contribuye al propósito de generar herramientas para el mejoramiento de la enseñanza de la lectura en contextos vulnerables de la región.

MOMENTO II

CONTEXTO REFERENCIAL

En este apartado se desarrolla el conjunto de referentes teóricos - conceptuales y empíricos que enmarcan la investigación. Se inicia con una revisión de antecedentes investigativos relevantes que han abordado la enseñanza de la lectura en diversos contextos, continuando con la exposición de bases teóricas que sustentan el modelo propuesto, con particular atención al enfoque sociocultural de Daniel Cassany y su aplicabilidad en entornos rurales. El apartado culmina con la presentación del marco normativo que fundamenta legalmente la propuesta en el contexto educativo colombiano.

Antecedentes de la investigación

A continuación, se presentan los antecedentes de investigación, que constituyen un análisis crítico de estudios doctorales recientes (2021-2024) organizados en dos categorías: internacionales y nacionales. Los trabajos internacionales (España, Argentina, México) aportan metodologías innovadoras sobre comprensión lectora, evaluación de predictores y estrategias tecnológicas. Las investigaciones nacionales examinan la enseñanza de la lectura en contextos colombianos, con énfasis en entornos rurales, modelos pedagógicos contextualizados y fundamentos teóricos para el desarrollo de competencias lectoras, estableciendo el estado actual del conocimiento y justificando la originalidad de la presente propuesta.

Cabe señalar que varios de estos antecedentes responden a enfoques metodológicos cuantitativos o mixtos que difieren del paradigma interpretativo hermenéutico adoptado en esta investigación. Su inclusión no obedece a una coincidencia metodológica sino a la relevancia de los hallazgos que aportan sobre el fenómeno lector. Esta diversidad metodológica enriquece el marco referencial al demostrar que las debilidades lectoras en contextos rurales han sido abordadas desde múltiples caminos investigativos, cada uno de los cuales ilumina dimensiones que los demás no alcanzan, y que la presente investigación representa un camino distinto: el

que transita desde la comprensión hermenéutica y el reconocimiento sociocultural del contexto rural colombiano.

Internacionales

Para la realización de esta investigación, es fundamental tener en cuenta diversos estudios internacionales. En primer lugar, la investigación de Fonseca (2023) quien desarrolló su tesis doctoral titulada *La enseñanza de habilidades y estrategias de comprensión lectora en la escuela primaria: Un modelo de intervención en el aula* para obtener el título de doctorado en educación de la Universidad de Buenos Aires. Su objetivo principal fue evaluar los resultados de un programa de intervención diseñado para mejorar la comprensión lectora en niños de cuarto grado, centrado en habilidades metacognitivas como la construcción de inferencias, la autorregulación, el entendimiento de la estructura textual y el vocabulario. Este enfoque se hizo necesario debido a las debilidades significativas que muchos estudiantes enfrentan en el proceso de comprensión lectora.

Los referentes teóricos fueron las habilidades metacognitivas y su relación con la comprensión lectora, apoyándose en las investigaciones de Oakhill y Cain (2007, 2012) que señalaban que el desarrollo de estas habilidades es crucial para mejorar la lectura en estudiantes con debilidades. Se también exploraron aspectos como la conciencia fonológica y la velocidad de denominación, que son considerados predictores importantes de la fluidez lectora. Estas dimensiones se sujetan a la Hipótesis del doble déficit de Wolf y Bowers (1999), que establece que las debilidades en la lectura pueden surgir de problemas en múltiples áreas, considerando que una intervención multidimensional es esencial.

El diseño de la investigación fue cuasi experimental, implementando un enfoque cuantitativo que incluía un grupo experimental y un grupo control. Se llevó a cabo una intervención a lo largo de 16 sesiones de 80 minutos distribuidas en 8 semanas, en la que participaron 127 niños de entre 8 y 10 años de diferentes escuelas en Buenos Aires. Las evaluaciones incluyeron no solo la comprensión lectora, sino también medidas específicas de vocabulario, el monitoreo de la comprensión y la capacidad para hacer inferencias, lo que

permitió un análisis exhaustivo de los cambios en las habilidades de lectura a lo largo de la intervención.

Los resultados obtenidos indicaron que el grupo que recibió la intervención mostró mejoras estadísticamente significativas en la comprensión lectora en comparación con el grupo control. Estas mejoras no solo se limitaron a la comprensión general, sino que también se reflejaron en aspectos específicos como el vocabulario y la capacidad para construir inferencias. En conclusión, el estudio resalta la efectividad de un enfoque basado en la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas para la mejora de la comprensión lectora, sugiriendo que este tipo de intervenciones debería ser considerado en políticas educativas para atender las necesidades de todos los estudiantes, especialmente aquellos en contextos desventajosos.

Este trabajo enriquece sustancialmente el marco referencial de esta investigación al validar científicamente la efectividad de intervenciones pedagógicas estructuradas para el desarrollo de competencias lectoras. Su diseño cuasi experimental y los resultados positivos obtenidos en contextos educativos latinoamericanos proporcionan un sustento empírico robusto que justifica la implementación de estrategias metacognitivas específicas. Esta evidencia resulta particularmente relevante para fundamentar la construcción del modelo didáctico propuesto, pues demuestra cómo la atención sistemática a componentes como inferencias, autorregulación y vocabulario puede transformar significativamente el desempeño lector de estudiantes en etapa escolar primaria.

Aunque su paradigma cuasiexperimental difiere del enfoque hermenéutico que orienta esta investigación, su inclusión se justifica porque los datos empíricos que produce ofrecen evidencia medible sobre qué componentes del proceso lector responden a la intervención pedagógica sistemática. Esa certeza cuantificable no reemplaza la comprensión interpretativa, pero la ancla en realidades verificables que fortalecen la credibilidad del modelo didáctico propuesto.

En la misma línea de investigación, Fernández (2022) desarrolló su trabajo doctoral titulado *El tratamiento de la comprensión lectora en el marco de la Didáctica de la Lengua y la Literatura* para obtener el título de doctorado en educación en la Universidad de Murcia, España. Su objetivo principal fue conocer el tratamiento didáctico otorgado por los docentes a

la comprensión lectora en Educación Primaria en centros educativos del municipio de Lorca, analizando el enfoque de trabajo de la lectura y la comprensión de textos a partir de unidades de programación en libros de texto de Lengua Castellana y Literatura. Esta investigación busca establecer una visión integral sobre cómo los educadores abordan esta competencia fundamental.

Los referentes teóricos de la tesis son esenciales para entender el contexto de la investigación e incluyen teorías sobre la comprensión lectora, el enfoque constructivista y el modelo sociocultural del aprendizaje. Se fundamenta en la importancia de metodologías activas que faciliten el desarrollo de habilidades lectoras en los estudiantes. Autores destacados, como Solé (2000), abordan la enseñanza de la comprensión lectora incluyendo componentes como la conciencia lectora, la motivación y la metacognición. Estos aspectos contribuyen a que el estudio resalte la necesidad de evaluar y ajustar las prácticas docentes de acuerdo con las normativas vigentes en educación en la Región de Murcia.

El diseño de la investigación es descriptivo y utiliza un enfoque mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos para la recopilación de datos. Se aplicaron cuestionarios a los docentes y se diseñaron parrillas de contenido para analizar los libros de texto utilizados en las aulas, permitiendo una evaluación exhaustiva de las estrategias didácticas y los enfoques metodológicos. Esta metodología se orienta a obtener una visión clara sobre el tipo de actividades propuestas para desarrollar la comprensión lectora y su adecuación a las necesidades curriculares del alumnado en la Región de Murcia.

Los resultados obtenidos revelan que existe una variabilidad significativa en el tratamiento que los docentes dan a la comprensión lectora dentro de sus prácticas. Además, se identificaron diferentes enfoques metodológicos y recursos curriculares, lo que sugiere que, aunque hay una intención de mejorar la comprensión lectora, las estrategias adoptadas no son uniformes ni siempre están alineadas con las mejores prácticas recomendadas. En conclusión, el estudio destaca la necesidad de una mayor formación y recursos específicos para los docentes, con el fin de que puedan implementar enfoques más efectivos en la enseñanza de la comprensión lectora, abordando así las diversas debilidades que los alumnos pueden presentar en este importante ámbito educacional.

La investigación de Fernández (2022) constituye un aporte significativo para el presente estudio, al examinar meticulosamente el tratamiento didáctico de la comprensión lectora en educación primaria, proporcionando evidencia empírica sobre la heterogeneidad en las prácticas pedagógicas y enfoques metodológicos implementados. Su análisis sistemático de recursos curriculares y estrategias didácticas complementa el enfoque sociocultural de Cassany que fundamenta esta tesis doctoral, ofreciendo una perspectiva aplicada sobre la materialización de las teorías de comprensión lectora en contextos educativos formales, aspecto crucial para el desarrollo de un modelo didáctico eficaz en entornos rurales colombianos.

Igualmente, relevante resulta la investigación de Palazón (2022) para obtener el título de doctorado en educación de la Universidad de Murcia titulada *Evaluación de predictores de la lectura en niños de educación primaria: un enfoque basado en la intervención.* Su objetivo principal fue desarrollar y validar un instrumento para detectar de manera temprana a aquellos niños que presentan debilidades en la adquisición de la lectura, enfocándose particularmente en dos de los principales predictores: la conciencia fonológica y la velocidad de denominación.

Los referentes teóricos fueron: la conciencia fonológica, la velocidad de denominación, el modelo de Respuesta a la Intervención (RTI) y los distintos factores que influyen en la comprensión lectora. Uno de los autores más influyentes en la discusión sobre la conciencia fonológica fue Defior (2008), quien enfatizó que este componente es fundamental para la adquisición de la lectura, y que su desarrollo adecuado puede predecir el éxito en la misma, destacando la relevancia de la intervención temprana.

El diseño de la investigación fue cuasiexperimental, descriptivo y correlacional, dado que buscó establecer relaciones entre las variables involucradas en el desarrollo de habilidades prelectoras. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo bajo un marco metodológico postpositivista. Las variables incluyeron la evaluación de la conciencia fonológica, la velocidad de denominación, y el rendimiento lector de los alumnos. El procedimiento abarcó el consentimiento informado de los participantes, seguido de la administración del instrumento diseñado para la evaluación, que permite identificar a los niños en riesgo, facilitando así intervenciones adecuadas.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes: se identificaron grupos de niños que presentan debilidades específicas en la lectura, con análisis estadísticos que revelaron un impacto positivo de la intervención temprana en el desarrollo de la conciencia fonológica y del vocabulario. En conclusión, el estudio resalta la importancia de contar con instrumentos válidos y eficaces para la detección temprana de debilidades en la lectura, que permitan a los docentes implementar estrategias de intervención adecuadas que reduzcan la brecha entre estudiantes con y sin debilidades.

Este trabajo doctoral es pertinente a la presente investigación al proporcionar herramientas metodológicas para identificar componentes específicos de la comprensión lectora, especialmente en estudiantes con debilidades de aprendizaje. Los instrumentos de medición utilizados ofrecen valiosos insumos para considerar factores como el estado emocional y las horas dedicadas a la lectura, elementos fundamentales para el diseño del modelo didáctico propuesto. Su naturaleza correlacional y cuantitativa contrasta con el carácter interpretativo de esta investigación, pero esa diferencia resulta enriquecedora antes que limitante. La evidencia estadística de predictores como la conciencia fonológica aporta precisión diagnóstica que permite identificar dimensiones técnicas prioritarias, información que el modelo didáctico integra como insumo orientador sin perder su perspectiva sociocultural situada.

Otro importante aporte dentro del mismo año es el de Ramos (2022) quien mediante la Tesis Doctoral en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada desarrolló la investigación *Análisis de la animación a la lectura en el alumnado de Educación Primaria en contextos de atención preferente de la zona norte de la ciudad de Granada: las TIC como herramientas incentivadoras*. El estudio analizó el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como herramientas para la animación a la lectura en el alumnado de Educación Primaria, enfocándose en contextos socialmente desfavorecidos. El objetivo principal consistió en revisar y evaluar la literatura científica relacionada con la efectividad de los recursos tecnológicos en el fomento del hábito lector entre los alumnos que enfrentan situaciones de riesgo social, identificando las metodologías más efectivas y las preferencias hacia los formatos digitales y tradicionales de lectura.

La fundamentación teórica consideró diversas referencias clave sobre la relevancia de las TIC en la educación y sus efectos en el desarrollo de competencias lectoras e inclusión educativa. Se destaca la influencia de metodologías activas combinadas con las TIC, sugiriendo que las herramientas digitales pueden incrementar el interés y la motivación hacia la lectura. Estas reflexiones se alinean con las ideas de Papert sobre la capacidad transformadora de las TIC en el aprendizaje, reforzando la necesidad de adaptar contenidos y formatos a los intereses actuales de los alumnos, especialmente en contextos vulnerables.

Metodológicamente, se empleó una revisión sistemática que permitió analizar 19 artículos científicos extraídos de bases de datos como Scopus y Web of Science. El diseño contempló dos etapas: planificación del estudio (definición de criterios de inclusión/exclusión y selección de descriptores) y recopilación y análisis de datos mediante técnicas estadísticas para evaluar la eficacia de las TIC en la animación lectora. Este proceso garantizó una comprensión exhaustiva del panorama actual sobre la utilización de las TIC para fomentar la lectura.

Los resultados evidencian conclusiones significativas: se observa un crecimiento en investigaciones sobre TIC en educación durante la última década, lo que señala una línea de investigación en evolución constante. Las metodologías que integran animación lectora mediante recursos tecnológicos captan el interés estudiantil y favorecen la construcción de hábitos lectores sostenidos. Sin embargo, se identificaron diferencias en la apropiación de habilidades lectoras entre distintos contextos socioeconómicos, diferencias que señalan la necesidad de intervenciones específicas para entornos vulnerables. Se propone la creación de un instrumento educativo innovador que utilice las TIC para la enseñanza de lectoescritura en estudiantes en riesgo de exclusión social.

Esta investigación aporta elementos representativos para el presente estudio al demostrar cómo los recursos tecnológicos pueden complementar las estrategias didácticas en contextos rurales. La integración de herramientas digitales adaptadas a entornos con recursos limitados representa una oportunidad para enriquecer el modelo didáctico basado en Cassany, especialmente considerando las características particulares de las instituciones educativas seleccionadas. La revisión sistemática con análisis estadístico opera desde una lógica metodológica diferente a la hermenéutica adoptada en esta investigación. Su inclusión se

justifica porque el mapeo cuantitativo del estado de la investigación sobre TIC y lectura revela tendencias y patrones de eficacia que difícilmente emergen desde estudios de caso, complementando así la comprensión profunda y situada que se construye en esta tesis.

Finalmente, el trabajo de Rojas (2021), quien en su tesis doctoral titulada *Debilidades en la lectura, hábito lector e implicación en el acoso escolar*, presentada en el programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Murcia, España, tuvo como objetivo principal conocer los hábitos e intereses lectores, así como las debilidades de lectura de estudiantes del tercer ciclo de educación primaria. Además, analizó cómo estas debilidades están relacionadas con la convivencia escolar, considerando variables sociodemográficas.

Las bases conceptuales abordaron las habilidades comunicativas, los hábitos lectores, las debilidades en la lectura y sus implicaciones en el acoso escolar. Un referente teórico fundamental fue Vygotsky (1934), quien sostenía que la lectura es un proceso mediado por el lenguaje y desarrollado en la zona de desarrollo próximo (ZDP), a través de la interacción social y el apoyo de figuras más experimentadas.

La metodología siguió un enfoque cuantitativo con paradigma postpositivista. Se utilizó una muestra de 326 alumnos con edades entre 8 y 10 años, estableciendo variables de estudio medidas a través del cuestionario multimodal e interacción escolar y una prueba de eficacia lectora. Posteriormente, se realizó un análisis descriptivo de los resultados obtenidos.

Los hallazgos revelaron que el rol de observador activo en defensa de la víctima mostró correlaciones significativamente positivas con la eficiencia lectora. Se identificó una relación significativa entre la motivación lectora, los intereses, las actitudes hacia el estudio y la edad. Además, se evidenció que los estudiantes que asumen el rol de víctima presentan baja motivación hacia la lectura y debilidades en la comprensión lectora. Finalmente, se encontró que los niños con problemas de aprendizaje tienen mayor probabilidad de ser víctimas de acoso escolar.

El estudio de Rojas enriquece la presente investigación al develar conexiones entre las debilidades lectoras y aspectos socioemocionales como el acoso escolar, dimensión fundamental para el enfoque sociocultural de Cassany. Esta perspectiva integral permite considerar factores contextuales que influyen en el proceso lector, especialmente en entornos

rurales donde las dinámicas sociales pueden impactar significativamente el desarrollo de competencias lectoras. Su abordaje cuantitativo parte de supuestos epistemológicos distintos a los de esta investigación, pero su contribución resulta valiosa en un aspecto concreto. Visibiliza con datos verificables la dimensión socioemocional de las debilidades lectoras, una arista que los enfoques exclusivamente técnicos suelen ignorar, reforzando así la pertinencia del componente contextual y relacional que articula el modelo didáctico propuesto.

Nacionales

Para fundamentar esta investigación, resulta esencial considerar estudios nacionales previos. Destaca el trabajo de Vergel (2023) realizado como requisito para obtener el título de Doctor en Educación, titulado *Constructo sobre la enseñanza de la lectura desde la perspectiva de los elementos socioculturales de los actores educativos en educación primaria*, desarrollado en la Universidad UPEL de Venezuela e implementado en Colombia (Norte de Santander). Su propósito fue generar constructos sobre la enseñanza de la lectura considerando elementos socioculturales de los actores educativos en la Institución Educativa Camilo Torres. Adicionalmente, buscó develar los métodos de enseñanza empleados, identificar elementos socioculturales del entorno escolar y derivar constructos que permitieran comprender las circunstancias en que se desarrollaba la enseñanza lectora en educación básica primaria.

Los referentes teóricos abordaron la enseñanza de la lectura en educación primaria, modelos y métodos de enseñanza, el contexto y factores socioculturales influyentes. Entre las teorías que sustentaron el estudio destacan las de Valdés (2008), quien expone la escuela como imperativo de la enseñanza del lenguaje y comprensión lectora, y principalmente la de Vygotsky con su teoría de las sociedades y elementos socioculturales implementados en esta investigación.

Metodológicamente, el estudio se enmarcó en el enfoque cualitativo con paradigma postpositivista, utilizando el método fenomenológico para analizar la información. La entrevista dialógica hermenéutica fue la técnica principal para captar percepciones de los informantes. El proceso se estructuró en tres fases: descriptiva (definición del objeto de estudio, selección de

escenarios e informantes), estructural (análisis detallado de información) y difusión de resultados (contraste de información y comprensión del objeto de estudio).

Los resultados se obtuvieron mediante entrevistas narrativas y posterior decodificación, organizando la información en categorías, subcategorías y códigos axiales. Entre los hallazgos relevantes destacó la necesidad de implementar metodologías innovadoras y crear espacios que fomenten hábitos lectores continuos. Se subrayó la importancia de involucrar a padres y estudiantes en actividades planificadas por docentes. Se identificaron debilidades en la enseñanza lectora junto con experiencias significativas que promovieron la organización comunitaria mediante estrategias dinamizadoras. Respecto a elementos socioculturales, se observó la necesidad de orientar la enseñanza hacia el fortalecimiento de valores y hábitos lectores que contribuyan a construir una sociedad más consciente.

Esta investigación previa fortalece el presente estudio al identificar factores socioculturales específicos que inciden en la enseñanza lectora en contextos similares a los seleccionados. Las metodologías innovadoras propuestas y la importancia de la participación comunitaria constituyen elementos valiosos para el diseño del modelo didáctico basado en Cassany, especialmente considerando su enfoque sociocultural de la lectura.

Por otro lado, Contreras (2022) desarrolló la investigación *Modelo pedagógico de la comprensión lectora en la educación básica primaria* en la Universidad UPEL de Venezuela, para optar al título de Doctor en Educación. El propósito central fue desarrollar un modelo pedagógico para mejorar la comprensión lectora en la educación básica primaria de la Institución Educativa Julio Pérez Ferrero (Cúcuta, Norte de Santander - Colombia). Los objetivos incluyeron caracterizar el proceso de enseñanza de la comprensión lectora, interpretar las concepciones docentes sobre esta habilidad, analizar estrategias utilizadas para su desarrollo y diseñar un modelo pedagógico optimizador.

El marco teórico abordó concepciones sobre comprensión lectora, tipos de enseñanza, estrategias y prácticas pedagógicas en básica primaria. Destacan los aportes de María Montessori (1986) en «La mente absorbente del niño», quien basaba su teoría educativa en un enfoque centrado en el niño, implementando prácticas pedagógicas como la exploración y la enseñanza dirigida.

La investigación adoptó un enfoque cualitativo bajo paradigma interpretativo y método fenomenológico, siguiendo varias etapas. La fase descriptiva caracterizó el fenómeno mediante selección del escenario, elección y aplicación de entrevistas dialógicas hermenéuticas. La fase estructural organizó, describió y analizó la información recopilada. Finalmente, en la discusión se contrastaron hallazgos con referentes teóricos para generar aportes al modelo pedagógico propuesto.

Para el análisis se empleó el software Atlas.Ti versión 7, integrando decodificación de datos con categorías selectivas, axiales y códigos abiertos. Se identificaron tres categorías principales: enseñanza de la comprensión lectora, concepciones sobre esta habilidad y estrategias para su desarrollo. La triangulación se realizó mediante una matriz que combinó fundamentos teóricos con datos de entrevistas narrativas.

Entre las conclusiones destaca que la interpretación textual sigue siendo un desafío docente. Se observó que el desarrollo de la comprensión lectora está vinculado a ciertos modelos pedagógicos, aunque presenta complejidades debido a debilidades que influyen negativamente en la construcción de aprendizajes relacionados con esta habilidad.

El estudio de Contreras aporta significativamente a la presente investigación al ofrecer un modelo pedagógico específico para mejorar la comprensión lectora en contextos similares a los abordados. Su enfoque metodológico y las categorías identificadas proporcionan un valioso referente para el diseño del modelo didáctico basado en Cassany, particularmente en lo relacionado con la adaptación de estrategias a las realidades específicas de instituciones educativas rurales.

Así mismo, Velásquez (2022) implementó el proyecto de tesis doctoral por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela, aplicado en el municipio de Convención (Norte de Santander - Colombia), titulado *Fundamentos teóricos para el desarrollo de competencias de lectura y escritura en estudiantes de educación básica primaria.* Sus objetivos se centraron en establecer las competencias básicas en lectura y escritura en los estudiantes de la institución educativa La Garita, mediante un diagnóstico de competencias, valoración de concepciones docentes y derivación de bases teóricas para su desarrollo.

Los fundamentos teóricos abordaron la lectura y escritura, concepciones docentes sobre estas habilidades y educación primaria. Destacan los aportes de Cassany y Vygotsky al resaltar las diferentes competencias lingüísticas presentes en la capacidad humana. La metodología se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y carácter fenomenológico, en tres etapas. La etapa descriptiva estableció aspectos relacionados con el método e informantes clave. La etapa estructural permitió la emergencia de dimensiones definidas a través de códigos. Finalmente, la etapa de difusión analizó los hallazgos de cada informante para construir el fundamento teórico final.

Los resultados se organizaron en dos categorías: competencias en lectura y escritura, y concepciones docentes sobre estas competencias. En la primera, se registraron códigos que establecieron las competencias como categoría preestablecida, identificando aspectos que las constituyen sistemáticamente. En la categoría emergente de aprendizaje del lenguaje, destacó la subcategoría de procesos pedagógicos asociada en edades tempranas a fonemas de vocalización y alfabetización para fortalecer el desarrollo lingüístico. Para sistematizar la información se utilizó una matriz triangular que generó teoría en torno a cada categoría.

La investigación de Velásquez complementa el presente estudio al proporcionar fundamentos teóricos específicos para el desarrollo de competencias lectoras en contextos similares a los abordados. Su énfasis en los procesos pedagógicos tempranos y la importancia de la fonética en la adquisición lectora ofrece elementos valiosos para el diseño de estrategias diferenciadas dentro del modelo didáctico propuesto, especialmente para estudiantes de tercer grado que aún presentan debilidades en aspectos básicos de la lectura.

Otro aporte significativo es el trabajo de Del Río (2022) en su investigación para la obtención del título de doctorado en Educación de la Universidad Cuauhtémoc de Aguascalientes, México, titulada *Estrategia tecnológica para el fortalecimiento de la competencia lectora en los estudiantes de grado quinto de la Escuela Normal Superior Sagrada Familia del municipio Urrao, Antioquia.* Su objetivo principal fue emplear herramientas tecnológicas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes, enfatizando la importancia de integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula como medio para motivar y atraer el interés de los alumnos hacia la lectura.

Los referentes teóricos en este estudio incluyeron conceptos como la competencia lectora, las estrategias tecnológicas, y la relación entre el uso de TIC y el desarrollo de habilidades lectoras. Se citan autores que han examinado la importancia de la lectura crítica en el contexto actual, argumentando que la interacción con textos digitales es crucial para el aprendizaje. Por ejemplo, se menciona que el uso de TIC no solo enriquece la experiencia pedagógica, sino que también promueve una lectura más crítica y analítica en los estudiantes, adaptándose a sus intereses y necesidades contemporáneas.

El diseño de la investigación fue de enfoque mixto, combinando métodos cualitativos y cuantitativos para obtener una comprensión holística del fenómeno. Se empleó un muestreo no probabilístico intencional, seleccionando a 109 estudiantes y docentes de la institución como participantes. Las herramientas utilizadas para la recopilación de datos incluyeron encuestas para los estudiantes y entrevistas narrativas a los docentes, con el objetivo de analizar la efectividad de las estrategias tecnológicas implementadas y su impacto en las competencias lectoras de los alumnos.

Los resultados obtenidos demostraron que los estudiantes que usaron herramientas tecnológicas mostraron un nivel superior de comprensión lectora. Se evidenció una correlación significativa entre el uso de TIC y la mejora en competencias lectoras, destacando que el uso de actividades lúdicas e interactivas resultó efectivo en la promoción del hábito de lectura. En conclusión, el estudio reafirma la necesidad de integrar estrategias tecnológicas en la educación actual, elucidando cómo estas pueden fortalecer las competencias lectoras y, a su vez, contribuir a una formación más integral y actualizada de los estudiantes.

La investigación doctoral de Del Río (2022) contribuye de manera distintiva al presente estudio al ofrecer una perspectiva innovadora sobre la integración de herramientas tecnológicas en los procesos de fortalecimiento de competencias lectoras en un contexto educativo colombiano. Este antecedente nacional resulta particularmente valioso pues establece precedentes metodológicos contextualmente relevantes, demostrando cómo la incorporación de elementos digitales puede potenciar significativamente la motivación y el desempeño lector de los estudiantes.

Las evidencias empíricas recogidas en su investigación mixta proporcionan fundamentos sólidos para considerar la dimensión tecnológica como un componente complementario dentro del modelo didáctico basado en el enfoque sociocultural de Cassany, especialmente al diseñar intervenciones pedagógicas adaptadas a las realidades de las instituciones educativas rurales colombianas. El componente cuantitativo de su diseño mixto cumple una función específica que justifica su presencia en este marco referencial cualitativo. Medir el impacto de las TIC sobre el rendimiento lector en un contexto colombiano concreto produce evidencia localizada que trasciende generalidades teóricas, orientando decisiones pedagógicas sin contradecir la comprensión hermenéutica que fundamenta esta investigación.

De igual forma, Pérez (2022) en su tesis para optar por el título de Doctor en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata, *titulada Producción de conocimiento sobre la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas sociales en la educación básica colombiana entre 2010 y 2019: Un campo en expansión.* Su objetivo principal fue caracterizar la producción de conocimiento en el ámbito de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas sociales, buscando aportar a un enfoque relativamente nuevo en Colombia que aún ocupa un lugar periférico frente a las perspectivas dominantes. Este enfoque es crucial en un contexto educativo donde muchas de las prácticas tradicionales han prevalecido, y se busca incorporar nuevas visiones que reconozcan la lectura y la escritura como procesos complejos y sociales.

Los referentes teóricos incluyeron diversas tradiciones y enfoques, como el New Studies Literacy, la historia de las prácticas, y la teoría sociohistórica-cultural, además de las perspectivas estructuralistas y cognitivistas. Esta variada base teórica permitió un análisis más profundo de cómo estas prácticas se entienden y se materializan en las aulas, resaltando la complejidad de la enseñanza de la lectura y la escritura en un contexto donde predominan enfoques tradicionales. Estos autores proporcionaron un marco para reinterpretar la enseñanza no solo como la transmisión de habilidades, sino como un proceso que involucra interacciones sociales y culturales significativas.

El diseño de la investigación fue cualitativo, específicamente un estudio documental que se realizó en dos fases: la selección de material mediante revisión documental y el análisis de

contenido de este. Este enfoque metodológico facilitó la identificación de cuatro elementos fundamentales que caracterizan el campo, como la expansión del conocimiento, su carácter macrocefálico y geocéntrico, y los retos que enfrenta la educación básica para integrar la enseñanza de la lectura y la escritura en un contexto digital y global. Al realizar un estudio exhaustivo del material existente, se logró establecer una imagen clara de cómo se está conceptualizando y abordando la enseñanza de la lectura y la escritura en distintos contextos.

Los resultados obtenidos indicaron que la materialización de la lectura y la escritura como prácticas en las aulas se logra principalmente a través de secuencias didácticas y proyectos de aula. Sin embargo, se identificaron varios retos, como la necesidad de reinventar la formación de docentes y de introducir prácticas digitales en el aula. En conclusión, el estudio subraya la importancia de avanzar en la producción de conocimiento sobre estas prácticas en Colombia, proponiendo la necesidad de políticas educativas que respondan a la realidad del siglo XXI y que favorezcan una enseñanza más significativa y contextualizada para los estudiantes. Este llamado a la acción es fundamental para garantizar que los futuros educadores estén preparados para enfrentar los desafíos de un mundo educativo en constante evolución.

La investigación proporciona un marco contextual esencial para el presente estudio, pues documenta cómo ha evolucionado la concepción de la lectura como práctica social en Colombia durante la última década. Su análisis revela la persistente tensión entre métodos tradicionales y enfoques socioculturales emergentes, situación que justifica la necesidad de desarrollar nuevos modelos pedagógicos como el propuesto en esta tesis. Particularmente relevante resulta su hallazgo sobre el uso de secuencias didácticas como estrategia efectiva para implementar prácticas lectoras significativas, lo que ofrece una orientación metodológica concreta para adaptar el enfoque de Cassany a los contextos rurales que aborda la presente investigación doctoral.

El conjunto de antecedentes revisados configura un estado del arte sólido y diverso que justifica la pertinencia y originalidad de esta investigación. Los estudios internacionales aportan metodologías de intervención lectora validadas en contextos hispanohablantes, modelos de evaluación de predictores y evidencias sobre el papel de las TIC en el fortalecimiento de la

comprensión. Los nacionales sitúan el fenómeno en la realidad educativa colombiana, con énfasis en la tensión entre métodos tradicionales y enfoques socioculturales emergentes, la pertinencia cultural en contextos rurales y la formación docente como factor determinante. La revisión confirma que, si bien existe producción investigativa significativa sobre la enseñanza de la lectura, persiste un vacío en la generación de modelos didácticos que articulen el enfoque sociocultural de Cassany con las particularidades de la educación rural multigrado colombiana mediante un abordaje hermenéutico que parta de las voces de los propios actores educativos, vacío que esta investigación busca atender de manera situada y contextualizada.

Bases teóricas

En este capítulo se presentan los fundamentos teóricos que sustentan la presente investigación, orientada a analizar las debilidades en el proceso de consolidación de la lectura, tomando como base el enfoque sociocultural propuesto por Daniel Cassany en el contexto de la educación básica primaria rural. Inicialmente, se abordan las características de las debilidades lectoras que se consideran en este estudio. Seguidamente, se profundizan en los aspectos clave de la enseñanza de la lectura. Posteriormente, se examinará el modelo sociocultural de Daniel Cassany, destacando su relevancia y aplicabilidad en el ámbito escolar rural y, por último, se contextualiza el análisis dentro del marco de la educación básica primaria en entornos rurales.

Enseñanza de la lectura

La lectura constituye un intrincado entramado de procesos interconectados, un sofisticado sistema de mecanismos y reacciones tanto fisiológicas como psíquicas que operan coordinadamente en una unidad funcional coherente y dinámica. Representa una herramienta cognitiva de compleja adquisición que demanda un desarrollo progresivo y una operación mental susceptible de perfeccionamientos cada vez más sutiles y versátiles a lo largo de la vida del individuo, especialmente durante las etapas críticas de la formación escolar donde se consolidan sus fundamentos esenciales (Díez y Clemente, 2017). Sin embargo, no para todos los

estudiantes es una operación mental sencilla. Según Fernández y Fiuza (2014), aquellos con debilidades en el proceso lector enfrentan mayores retos en los procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión y el uso del lenguaje escrito, especialmente en el acto de leer.

La enseñanza de la lectura es un proceso activo y fundamental en la educación básica primaria. Comienza con el aprendizaje del principio alfabético, las vocales y las reglas gramaticales, y progresa gradualmente hasta alcanzar niveles más avanzados. Una vez que se ha desarrollado una adecuada conciencia fonológica, los estudiantes son capaces de identificar los sonidos de las palabras y leerlas correctamente sin debilidad. Este proceso resulta especialmente crítico en el tercer grado, donde se espera que los estudiantes transiten de «aprender a leer» a «leer para aprender» (Ramírez y Fernández, 2022).

El aprendizaje de la lectura no debe subestimarse en la edad temprana, ya que los niños deben comenzar este proceso desde el primer grado de la educación básica primaria. Existen diversos métodos para su enseñanza. Por ejemplo, en los Estados Unidos, la National Reading Panel, citada por Defior (2022), identifica cinco pilares fundamentales que deben servir de base para la enseñanza de la lectura:

Tabla 1.
Los 5 pilares de la enseñanza de la lectura

Pilares de la enseñanza de la lectura	Descripción
Conciencia fonémica	La investigación sobre la lectura destaca la importancia de la fonología, señalando que los lectores pasan de un conocimiento inconsciente del lenguaje a uno consciente.
Enseñanza del principio alfabético	Instruir de manera clara y sistemática las reglas de correspondencia entre grafemas y fonemas (RCGF), utilizando métodos analíticos o sintéticos.
Fluidez	Leer con precisión, velocidad (automatización) y expresividad es clave para el desarrollo de la fluidez lectora.
Vocabulario	La extensión y profundidad del conocimiento sobre las palabras es fundamental para la lectura.
Comprensión	El objetivo principal de la lectura y su enseñanza es comprender los textos, lo cual debe atenderse desde las fases iniciales del aprendizaje, combinando la enseñanza del código (decodificación) y la comprensión.

Nota. Elaboración propia a partir de los aportes de Ramírez y Fernández (2022) sobre pilares de la educación

Según Sarasty (2020), este equilibrio resulta particularmente beneficioso para estudiantes con debilidades lectoras, quienes requieren tanto el desarrollo sistemático de habilidades básicas como oportunidades auténticas para aplicarlas en situaciones comunicativas reales. Este enfoque integrador cobra especial relevancia en contextos rurales, donde las experiencias previas de los estudiantes con textos escritos pueden ser limitadas y exigen una mediación pedagógica que construya puentes entre sus conocimientos previos y las nuevas habilidades lectoras.

Las aportaciones de la evaluación formativa en los procesos de enseñanza de la lectura constituyen un elemento fundamental para la atención diferenciada de estudiantes con debilidades lectoras. Según Condemarín (2016), la evaluación auténtica de la lectura se caracteriza por valorar el proceso más que el producto, utilizar tareas contextualizadas y significativas, y proporcionar retroalimentación inmediata y específica. Este enfoque evaluativo permite identificar con precisión las necesidades particulares de cada estudiante y ajustar las intervenciones pedagógicas de manera oportuna. En contextos rurales, la implementación de instrumentos de evaluación cualitativa como portafolios, registros de lectura y pautas de observación resulta especialmente pertinente, dado que permiten capturar los avances progresivos de los estudiantes respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje.

Estudiantes con debilidades en el proceso lector

Las debilidades en el proceso de consolidación lectora en estudiantes de educación básica primaria carecen de un fundamento teórico y empírico unificado que las defina de manera precisa. Inferir si un estudiante presenta o no debilidades en su proceso lector resulta complejo debido a la multiplicidad de factores involucrados (Fernández y Fiuza, 2014). Desde una perspectiva histórica, se pueden identificar tres criterios que orientan la caracterización de estas debilidades: en primer lugar, la discrepancia entre el potencial de aprendizaje y el rendimiento académico; en segundo lugar, la existencia de retrasos en la consolidación lectora que no pueden explicarse por deficiencias sensoriales o intelectuales; y, finalmente, la necesidad de emplear estrategias didácticas específicas, ya que los métodos ordinarios no son suficientes para facilitar el desarrollo de competencias lectoras.

Es fundamental develar una distinción conceptual entre las debilidades específicas de aprendizaje (como la dislexia), que tienen una base neurobiológica y requieren intervenciones especializadas, y las debilidades lectoras derivadas de factores contextuales, pedagógicos o socioculturales, que pueden abordarse mediante estrategias didácticas adaptadas y contextualizadas (Jiménez y O'Shanahan, 2021). Esta distinción resulta particularmente relevante en contextos rurales, donde las limitaciones en recursos diagnósticos pueden llevar a confundir ambas situaciones, generando intervenciones inadecuadas que no responden a las necesidades reales de los estudiantes.

Para efectos de la presente investigación, se conceptualizan las debilidades lectoras en contextos rurales como desfases significativos en la adquisición y consolidación de las habilidades de decodificación, fluidez y comprensión lectora, que limitan el desempeño académico del estudiante y su participación en prácticas letradas, y que están influenciadas por factores pedagógicos, socioculturales y contextuales específicos del entorno rural. Esta conceptualización permite superar visiones exclusivamente centradas en el déficit individual para considerar los factores situados que inciden en el desarrollo lector.

Las debilidades lectoras en contextos rurales presentan manifestaciones específicas que pueden organizarse en diferentes dimensiones, como se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 2.
Características y manifestaciones de debilidades en el proceso lector en contextos educativos rurales

Dimensiones del proceso lector	Manifestaciones de debilidades	Implicaciones pedagógicas
Decodificación y fluidez	Lectura silábica o fragmentada • Desaciertos de precisión (omisiones, sustituciones) • Velocidad lectora por debajo del nivel esperado • Debilidad para automatizar el reconocimiento de palabras	Necesidad de actividades sistemáticas de fortalecimiento fonológico • Implementación de estrategias de lectura repetida • Adaptación de textos según nivel de complejidad
Vocabulario y léxico	Limitado repertorio léxico • Debilidad para comprender palabras poco frecuentes • Escaso conocimiento de significados múltiples	Enseñanza explícita de vocabulario • Utilización de referentes locales y contextualizados • Desarrollo de redes semánticas

Comprensión literal	Problemas para identificar información explícita • Debilidad para recordar datos textuales • Limitaciones para seguir secuencias narrativas	Uso de organizadores gráficos • Formulación de preguntas directas • Técnicas de relectura guiada
Comprensión inferencial	Debilidad para develar relaciones causales • Limitaciones para realizar predicciones • Problemas para inferir significados implícitos	Modelado de inferencias • Actividades de predicción • Contextualización cultural de los textos
Comprensión crítica	Debilidad para detectar intenciones del autor • Limitaciones para relacionar el texto con conocimientos previos • Problemas para adoptar postura personal frente al texto	Análisis guiado de perspectivas • Conexión con prácticas culturales locales • Debates sobre interpretaciones textuales
Metacognición lectora	Debilidad para monitorear la propia comprensión • Limitado uso de estrategias correctivas • Escasa conciencia de las debilidades propias	Enseñanza explícita de estrategias metacognitivas • Modelado de autopreguntas • Actividades de verificación de la comprensión

Nota. Elaboración propia basado en las aproximaciones del proceso lector en estudiantes rurales de Fernández y Fiuza (2014) y Jiménez y O'Shanahan (2021).

Además de las debilidades específicas relacionadas con el proceso lector, existen signos y síntomas que pueden ayudar a detectar debilidades en el ámbito escolar según la edad del estudiante. Según Amado et al., (2022), en estudiantes de tercer grado (8-9 años) estos indicadores incluyen:

Tabla 3*. Signos y síntomas de debilidades lectoras en estudiantes de 5-9 años*

Signos y síntomas de debilidades lectoras: edades 5-9 años
Debilidad para aprender la conexión entre letras y sonidos.
Incapacidad para mezclar sonidos para formar palabras. Problemas para separar las sílabas.
Confusión de palabras básicas al leer. Puede deletrear de forma inventada. La lectura en voz alta es lenta, imprecisa, requiere mucho esfuerzo.
Lento para aprender nuevas habilidades. Mala comprensión de la lectura; deletrea mal.

Nota. Elaboración propia a partir del análisis de Amado et al., (2022).

Desde la neurociencia educativa, se ha documentado que el periodo entre los 7 y 9 años corresponde a una etapa crítica para la consolidación de circuitos neuronales especializados en la lectura. En la investigación de Mateu (2020) en la que se cita el trabajo de Dehaene (2016) se demuestra que durante esta fase se produce el fenómeno de «reciclaje neuronal», mediante el cual regiones cerebrales originalmente destinadas al reconocimiento visual se especializan en el procesamiento de palabras escritas. Las experiencias educativas durante este periodo crítico

pueden facilitar o dificultar este proceso de especialización cerebral, lo que explica por qué las debilidades no atendidas adecuadamente en este momento tienden a persistir y agravarse en etapas posteriores.

Los factores emocionales y motivacionales tienen un papel determinante en el desarrollo de las competencias lectoras, especialmente en estudiantes que experimentan debilidades en este proceso. En ese plano, Gamboa (2023) demostró que el compromiso lector, entendido como la interacción motivada, cognitivamente activa y socialmente participativa con los textos, constituye un predictor significativo del rendimiento lector, incluso por encima de variables sociodemográficas. Los estudiantes con debilidades lectoras suelen desarrollar patrones de evitación y desmotivación frente a las tareas de lectura, lo que genera un círculo vicioso que limita sus oportunidades de práctica y mejora.

Modelo sociocultural de Daniel Cassany

Uno de los referentes más influyentes en el campo de la didáctica de la lectura ha sido Daniel Cassany (2012). En su obra «Describir el escribir: cómo se aprende a escribir», enfatiza la importancia de la comprensión lectora desde una perspectiva sociocultural, destacando que aprender a leer en edades tempranas implica no simplemente descifrar palabras de un código escrito, sino construir e interpretar el significado a través del texto escrito en contextos sociales específicos. Desde esta perspectiva, el enfoque de Cassany está centrado en el uso del lenguaje como práctica social situada, proponiendo la interacción activa de los estudiantes con los textos para construir su comprensión.

En su modelo de enseñanza de la lectura, Cassany subraya que en los estudiantes se deben desarrollar habilidades metacognitivas. Por ejemplo, el estudiante es capaz de reflexionar sobre lo que está leyendo, identificar sus ideas principales e incluso conectar el texto con sus experiencias previas de vida (Cassany et al., 2015). Este enfoque resulta particularmente efectivo para estudiantes con debilidades lectoras, ya que, como observó Cassany (2008), tales estudiantes serán alentados a desarrollar estrategias de lectura para mejorar su comprensión en caso de enfrentar barreras cognitivas.

El enfoque sociocultural de Cassany propone la enseñanza explícita de estrategias de lectura, como la predicción, el monitoreo de la comprensión y la recapitulación, esenciales para estudiantes con debilidades en el proceso de consolidación lectora (Cassany et al., 2015). Su modelo resalta la importancia de utilizar textos auténticos y generar situaciones de lectura significativas que incentiven la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, reconociendo las prácticas vernáculas y dominantes de lectura propias de cada contexto cultural.

No obstante, Cassany et al (2015) resalta la importancia en el tratamiento de la enseñanza de la lectura, indicando que:

> El tratamiento de la lectura ha generado controversia y preocupación, la determinación del momento en el que debe iniciarse el aprendizaje ha sido un tema muy debatido. En algunos momentos incluso llegó a estar rodeado de cierta exageración recordemos que hace algunos años un porcentaje muy elevado de los alumnos de un aula no superaban con éxito las pruebas para la detección de deficiencias lectoras y especialmente de dislexia. (p.47).

Por todo lo anterior, Cassany reconoce que las debilidades en la comprensión lectora en estudiantes, son una realidad que debe abordarse con estrategias didácticas específicas y contextualizadas.

La propuesta de Cassany sobre los tres planos de la lectura (leer las líneas, entre líneas y detrás de las líneas) ofrece un marco conceptual apropiado para estructurar procesos didácticos que permitan a los estudiantes progresar gradualmente desde la decodificación básica hacia la comprensión crítica (D'Avolio, 2016). Este modelo resulta especialmente pertinente para estudiantes de tercer grado que presentan debilidades específicas como problemas de fluidez lectora, reconocimiento limitado del vocabulario, comprensión literal deficiente e incapacidad para realizar inferencias básicas.

El primer plano, «leer las líneas», se refiere a la comprensión literal del texto, la decodificación de las palabras y la captación de su significado explícito. Para estudiantes con debilidades lectoras, este nivel constituye un desafío inicial que requiere el desarrollo de habilidades de reconocimiento léxico, fluidez y comprensión básica. El segundo plano, «leer entre líneas», implica la capacidad de realizar inferencias, reconocer ambigüedades y comprender significados implícitos, aspectos que suelen presentar mayor debilidad para

estudiantes con debilidades lectoras. Finalmente, «leer detrás de las líneas» involucra la lectura crítica, la identificación de intenciones del autor y la capacidad de relacionar el texto con contextos socioculturales más amplios, habilidades que requieren un andamiaje pedagógico específico para ser desarrolladas por estudiantes con debilidades en procesos básicos de lectura (Cassany, 2006).

Un aspecto central en la propuesta de Cassany que merece especial atención es su concepción de la literacidad crítica. Desde esta perspectiva, el lector no ocupa una posición pasiva frente a los textos que lee; por el contrario, asume una actitud activa y reflexiva que le permite identificar las intenciones del autor, reconocer los intereses presentes en el discurso y contrastar los significados del texto con su propia experiencia sociocultural. Cassany (2006) sostiene que leer críticamente implica comprender que todo texto está situado históricamente, responde a intereses particulares y construye versiones específicas de la realidad. En el contexto de los estudiantes rurales estudiados, esta dimensión es especialmente relevante porque los materiales de lectura disponibles provienen mayoritariamente de entornos urbanos y no siempre reflejan las realidades y los saberes de las comunidades campesinas que los leen.

La distinción que establece Cassany (2006) entre prácticas vernáculas y dominantes de lectura resulta particularmente relevante para contextos rurales. Las prácticas vernáculas, desarrolladas en ámbitos cotidianos y comunitarios, a menudo no son reconocidas ni valoradas por la escuela, que privilegia las prácticas dominantes asociadas a contextos académicos formales. Esta desconexión puede generar barreras adicionales para estudiantes rurales, quienes perciben la lectura escolar como ajena a sus experiencias vitales. Un modelo didáctico basado en Cassany debe reconocer, valorar e integrar las prácticas vernáculas de las comunidades rurales como punto de partida para el desarrollo de competencias lectoras más amplias.

Las aportaciones teóricas de Cassany se enmarcan en un concepto más amplio de literacidad, entendida como el conjunto de prácticas socioculturales asociadas al uso de la lengua escrita en contextos específicos. Según Alcázar (2023) las literacidades múltiples reconocen la diversidad de formas en que las comunidades utilizan la lectura y la escritura en sus actividades cotidianas, más allá de los usos académicos tradicionales. En contextos rurales,

estas literacidades incluyen prácticas como la interpretación de calendarios agrícolas, la lectura de etiquetas de productos, la comprensión de folletos informativos o la participación en redes sociales digitales. Un modelo educativo que incorpore estas prácticas como punto de partida para la enseñanza formal de la lectura puede generar conexiones significativas entre el aprendizaje escolar y las experiencias cotidianas de los estudiantes.

Educación básica primaria en contextos rurales

La educación básica primaria constituye un período formativo crucial en el desarrollo humano que abarca aproximadamente desde los 5 hasta los 12 años, etapa en la que se cimientan las estructuras cognitivas, socioafectivas y axiológicas fundamentales para la consolidación de aprendizajes posteriores. Durante este ciclo educativo, se articulan sistemáticamente procesos pedagógicos orientados a desarrollar competencias esenciales y valores que prepararán al estudiante tanto para su trayectoria académica subsiguiente como para su desarrollo integral como ser humano en contextos sociales diversos.

El aprendizaje de la lectura se erige como una de las competencias comunicativas medulares en este nivel formativo, abarcando dimensiones complejas e interrelacionadas que trascienden la mera decodificación textual, para incluir la formación de hábitos lectores sostenibles, el desarrollo de capacidades comprensivas multinivel, el perfeccionamiento de la expresión oral y escrita con propósitos comunicativos diversos, la apropiación de valores comunicativos contextualizados y la potenciación progresiva de habilidades interpretativas. (Rodríguez, 2024).

Tabla 4*. Competencias lingüísticas y de comunicación*

Competencias lingüísticas y de comunicación
Los distintos hábitos de lectura y comprensión.
La utilización de la expresión oral y escrita como instrumento comunicativo.
Valores del buen hablante y oyente: se promueve la escucha activa en el estudiante.
La interpretación de las palabras.
La comunicación para transmitir pensamientos, conocimientos y emociones.

Nota. Elaboración propia de acuerdo con los planteamientos de Cassany (2006) sobre los procesos básicos de lectura.

En el ámbito de la educación básica primaria, es esencial que la enseñanza de la lectura se ajuste a las características específicas de los estudiantes en sus primeros años escolares, quienes se encuentran en un proceso continuo de desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas (Piaget, 1975). La lectura en estos niveles educativos no solo es un proceso mecánico, sino que implica el desarrollo de habilidades críticas y analíticas que permitirán a los estudiantes interactuar con el mundo que los rodea (Vygotsky, 1934).

Los enfoques constructivistas, como los propuestos por Piaget y Vygotsky, son fundamentales en este nivel educativo, ya que plantean que el aprendizaje se construye de forma activa a través de la interacción del alumno con su entorno y la mediación del docente (Vygotsky, 1934). Por lo tanto, la educación básica primaria debe centrarse en crear un ambiente enriquecedor que propicie el desarrollo de habilidades tanto cognitivas como sociales mediante la lectura (Bruner, 1999).

La implementación del modelo de Cassany en la educación básica primaria exige la adaptación de las estrategias de enseñanza de la lectura a los distintos niveles de desarrollo de los estudiantes, promoviendo así una participación y significativa en el proceso lector. Esta adaptación es particularmente crucial para aquellos alumnos que presentan debilidades lectoras, ya que requieren un enfoque pedagógico que no solo se limite a enseñar a leer, sino que también fomente el uso de estrategias que faciliten la comprensión de los textos y el desarrollo de una actitud positiva hacia la lectura (Cassany et al., 2015).

El tercer grado representa un punto de inflexión crítico en el desarrollo de las competencias lectoras. Según Guataquira y Castellanos (2020), en este nivel se produce la transición de la fase de «aprender a leer» a «leer para aprender», lo que implica un cambio cualitativo en las demandas cognitivas y las expectativas académicas. Los estudiantes que no han consolidado adecuadamente las habilidades básicas de decodificación y fluidez lectora enfrentan un doble desafío: deben continuar desarrollando estas competencias fundamentales y, al mismo tiempo, se les exige utilizarlas como herramienta para acceder a contenidos curriculares cada vez más complejos. Esta situación puede generar un círculo vicioso de bajo

rendimiento y desmotivación si no se implementan estrategias didácticas específicas que atiendan las debilidades lectoras persistentes en este nivel educativo.

Características del sistema educativo colombiano

El sistema educativo colombiano se estructura a partir de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que establece las normas generales para regular la educación que se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación. Este sistema está organizado en ciclos progresivos que incluyen la educación inicial, preescolar, básica (primaria y secundaria), media y superior. Particularmente, la educación básica primaria comprende cinco grados consecutivos (de primero a quinto), con niños que ingresan aproximadamente a los 6 años y culminan alrededor de los 11 años. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha establecido lineamientos curriculares, estándares básicos de competencia y Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) que orientan los procesos formativos en cada nivel, definiendo los aprendizajes estructurantes que deben desarrollar los estudiantes en cada grado escolar (MinEducación, 2016).

Un aspecto distintivo del sistema educativo colombiano es su carácter descentralizado, donde la administración educativa se distribuye entre la nación, los departamentos y los municipios, generando particularidades regionales en la implementación de políticas educativas. La evaluación del aprendizaje se realiza mediante el Sistema Institucional de Evaluación (SIE) de cada establecimiento educativo y a nivel nacional a través de las pruebas SABER, aplicadas en diferentes grados escolares para monitorear la calidad educativa. En el ámbito rural, el sistema educativo implementa modelos educativos flexibles que responden a las particularidades contextuales de estas zonas, entre los que destaca la Escuela Nueva, el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), la Etnoeducación, la Telesecundaria y la Postprimaria Rural, diseñados para adaptarse a las condiciones específicas de las comunidades rurales y permitir la permanencia y promoción de los estudiantes en el sistema (MinEducación, 2016).

En lo concerniente a la educación rural, el sistema educativo colombiano ha desarrollado políticas específicas que reconocen las disparidades entre contextos urbanos y rurales. El Plan Especial de Educación Rural, surgido como parte de los acuerdos de paz, busca

cerrar brechas mediante estrategias como el mejoramiento de infraestructura, la formación docente especializada, la implementación de tecnologías educativas apropiadas y el fortalecimiento de la pertinencia curricular. No obstante, persisten desafíos significativos como las elevadas tasas de deserción escolar, la limitada conectividad digital, la insuficiente dotación de materiales educativos y la dificultad para atraer y retener docentes cualificados en zonas de difícil acceso. Estas condiciones inciden directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y demandan aproximaciones pedagógicas que reconozcan tanto las potencialidades como las limitaciones de estos contextos específicos (Contreras, 2022).

Tabla 5.
Características distintivas del sistema educativo colombiano en contextos rurales

Dimensión	Características	Implicaciones pedagógicas para la enseñanza de la lectura
Estructura organizativa	Predominio del modelo escuela nueva/multigrado	Necesidad de estrategias diferenciadas según niveles lectores
	Baja relación docente-estudiante (1.7 docentes por institución)	Implementación de tutorías entre pares
	Atención simultánea a diferentes grados	Diseño de materiales autoinstructivos
Curricular	Adaptaciones flexibles al contexto rural	Contextualización de textos a realidades locales
	Énfasis en aprendizaje autónomo	Integración de saberes culturales en prácticas lectoras
	Proyectos pedagógicos productivos	Vinculación de lectura con actividades productivas comunitarias
Recursos educativos	Limitado acceso a bibliotecas escolares	Creación de rincones de lectura con recursos locales
	Escasa disponibilidad de recursos tecnológicos	Desarrollo de estrategias no dependientes de tecnología
	Materiales educativos insuficientes	Aprovechamiento de textos del entorno (calendarios, etiquetas)
Perfil docente	Formación no especializada en contextos rurales	Necesidad de acompañamiento pedagógico continuo
	Alta rotación del personal	Formación en estrategias de enseñanza multigrado
	Limitadas oportunidades de actualización	Desarrollo de comunidades de aprendizaje docente
Participación comunitaria	Vínculos estrechos escuela-comunidad	Integración de prácticas vernáculas de lectoescritura
	Participación de familias en actividades escolares	Participación de miembros comunitarios como mediadores de lectura

Dimensión	Características	Implicaciones pedagógicas para la enseñanza de la lectura
	Valoración de saberes locales	Rescate de tradición oral como puente hacia la cultura escrita

Nota. Elaboración propia tomando como referencia las aproximaciones pedagógicas de Contreras (2022).

Educación rural y sus particularidades

La educación rural presenta características distintivas que determinan tanto los procesos de enseñanza-aprendizaje como el desarrollo de competencias lectoras. Según Molina (2021) los contextos rurales se caracterizan por su dispersión geográfica, limitado acceso a recursos educativos, heterogeneidad en la composición de los grupos y prácticas culturales específicas que influyen significativamente en la adquisición y consolidación de la lectura. Estas condiciones generan desafíos particulares para la implementación de modelos pedagógicos efectivos.

Las escuelas rurales colombianas operan mayoritariamente bajo el modelo multigrado, donde un solo docente atiende simultáneamente a estudiantes de diferentes niveles educativos. Según el LEE (2023), el 60% de estas instituciones cuenta con un promedio de apenas 1,7 docentes por escuela, lo que complejiza la implementación de estrategias diferenciadas para estudiantes con debilidades lectoras. Esta realidad exige enfoques pedagógicos flexibles que permitan atender las necesidades específicas de cada estudiante dentro de un contexto de recursos limitados.

El modelo de Escuela Nueva, predominante en zonas rurales colombianas, ofrece tanto oportunidades como desafíos para la enseñanza de la lectura. Por un lado, promueve el aprendizaje autónomo y colaborativo, aspectos alineados con enfoques constructivistas; por otro lado, la implementación efectiva de este modelo requiere materiales adaptados y formación docente específica que no siempre está disponible (Colbert, 2017).

Respecto a la metodología multigrado, Solano (2023) destaca que, lejos de constituir una limitación infranqueable, puede transformarse en una oportunidad pedagógica cuando se implementan estrategias específicas que aprovechan la diversidad de niveles dentro del aula. Entre estas estrategias destacan el aprendizaje colaborativo entre pares, la tutoría entre

estudiantes de diferentes edades, la organización de rincones de aprendizaje diferenciados y el uso de materiales autoinstructivos adaptados a distintos niveles de competencia lectora. La investigación de Ames en escuelas rurales latinoamericanas evidencia que las aulas multigrado que implementan estas estrategias logran resultados comparables o superiores a las escuelas graduadas convencionales, especialmente cuando se fomenta la colaboración entre estudiantes con diferentes niveles de dominio lector.

El entorno sociocultural de las comunidades rurales influye decisivamente en las prácticas lectoras de los estudiantes. López (2022) señala que la cuarta parte de los padres de familia en contextos rurales no completó la educación básica primaria y el ocho de cada diez estudiantes reporta contar con menos de cinco libros en el hogar, factores que inciden directamente en el desarrollo de hábitos lectores. Estas condiciones socioculturales deben considerarse al diseñar intervenciones pedagógicas que busquen fortalecer las competencias lectoras en estudiantes rurales.

La pertinencia cultural de los materiales y estrategias de lectura constituye un factor determinante para el éxito de cualquier intervención pedagógica en contextos rurales. En ese sentido, Ortega (2024) demostró que las intervenciones que reconocen y valoran los saberes locales, al integrarlos en los procesos de enseñanza de la lectura, incrementaron significativamente los niveles de comprensión lectora y motivación en estudiantes rurales. El enfoque sociocultural de Cassany resulta particularmente adecuado en estos contextos, al reconocer la lectura como una práctica social situada que debe dialogar con las realidades específicas de cada comunidad.

Según las aportaciones de Mercado (2022) sobre alfabetización en contextos de diversidad cultural, los procesos de apropiación de la lengua escrita están profundamente influenciados por las prácticas comunicativas de la comunidad. Su investigación en contextos rurales latinoamericanos evidencia que los niños desarrollan hipótesis sobre la escritura a partir de su interacción con los materiales escritos disponibles en su entorno, por limitados que estos sean. Esta perspectiva complementa el enfoque sociocultural de Cassany, destacando la importancia de comprender las conceptualizaciones previas que los estudiantes rurales han

construido sobre la lectura y la escritura como punto de partida para intervenciones pedagógicas efectivas.

Las contribuciones de Orlando Fals Borda (2015) sobre educación rural en Colombia aportan una dimensión adicional al análisis, al enfatizar la importancia de una pedagogía contextualizada que reconozca y valore los saberes locales. Su propuesta de investigación-acción participativa ofrece herramientas metodológicas valiosas para el desarrollo de modelos educativos que integren el conocimiento académico con los saberes comunitarios. De esta manera, se generan procesos de alfabetización que fortalecen la identidad cultural a la vez que desarrollan competencias lectoras fundamentales para la participación social plena.

Articulación del enfoque sociocultural en la enseñanza de la lectura rural

La convergencia entre el enfoque sociocultural de Cassany y las particularidades de la educación rural colombiana ofrece un marco teórico prometedor para abordar las debilidades lectoras en estudiantes de tercer grado. Esta integración debe considerar tanto los aspectos cognitivos y lingüísticos del proceso lector como las dimensiones sociales, culturales y contextuales que lo determinan (D´Avolio, 2016). Un modelo efectivo debe reconocer que las prácticas de lectura están profundamente enraizadas en las experiencias vitales de los estudiantes y sus comunidades.

La implementación de comunidades de aprendizaje lectoras en contextos rurales representa una estrategia coherente con el enfoque sociocultural. Estas comunidades, caracterizadas por el diálogo igualitario y la construcción colectiva de significados, permiten integrar los saberes locales con los contenidos académicos. De este modo, se generan espacios de lectura significativos que trascienden las limitaciones materiales (Flecha y Soler, 2018). Este enfoque comunitario resulta particularmente apropiado en escuelas multigrado, donde estudiantes de diferentes niveles pueden enriquecer mutuamente sus procesos lectores a través de interacciones mediadas pedagógicamente.

El desarrollo de un modelo didáctico basado en Cassany para contextos rurales debe contemplar la formación docente como componente esencial. Según Iregui et al. (2024), el 43% de los docentes rurales reporta no haber recibido formación específica en metodologías para la

enseñanza de la lectura en contextos multigrado, lo que limita su capacidad para implementar estrategias diferenciadas. Un modelo integral debe incluir procesos de capacitación que empoderen a los docentes como mediadores culturales capaces de tender puentes entre las prácticas vernáculas de sus comunidades y las competencias lectoras requeridas por el sistema educativo.

Desde la perspectiva de la mediación pedagógica, Feuerstein et al. (2015) aportan elementos teóricos fundamentales para comprender el rol del docente en contextos de aprendizaje desafiantes. Su teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado establece que el desarrollo cognitivo efectivo ocurre cuando un mediador experimentado se interpone entre el aprendiz y los estímulos, los selecciona, los organiza y los presenta de manera que favorezcan el aprendizaje significativo. En el contexto específico de las debilidades lectoras en entornos rurales, esta mediación resulta crucial para ayudar a los estudiantes a desarrollar estrategias de autorregulación, monitoreo de la comprensión y transferencia de aprendizajes entre diferentes situaciones lectoras.

Bases legales

En el marco de la legislación colombiana que sustenta esta investigación, se destaca, en primer lugar, la Constitución Política de 1991, la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), el Decreto 1860 de 1994, la Ley 715 de 2001 y el Decreto 1421 de 2017. Estas normativas proporcionan el fundamento jurídico necesario para respaldar la construcción del modelo didáctico propuesto en este trabajo, reconociendo la importancia de dichas leyes en el contexto educativo de la República de Colombia, particularmente en lo referente a la enseñanza de la lectura en contextos rurales.

En primer lugar, se destaca la Carta Magna, la Constitución Política de la República de Colombia (1991), que en los artículos 67 y 68 establece principios fundamentales sobre la educación. El artículo 67 dispone: «La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura», lo que resalta la educación como un derecho fundamental en el país. Este mismo artículo señala que «la educación será obligatoria

entre los cinco y los quince años y comprenderá como mínimo un año de preescolar y nueve de educación básica», estableciendo así la obligatoriedad de la educación básica primaria, nivel en el que se centra esta investigación (MinEducación, 2016a).

De igual manera, el artículo 68 señala que «La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado». Este artículo garantiza el acceso a la educación para personas con limitaciones físicas o mentales y establece el deber de facilitar su adecuada integración en la sociedad. Adicionalmente, este artículo consagra que «El Estado tiene la obligación de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades», lo que fundamenta la necesidad de desarrollar estrategias específicas para atender las debilidades en el proceso lector en contextos rurales, donde las condiciones de acceso a la educación de calidad suelen ser más limitadas (MinEducación, 2016a).

Bajo esta perspectiva, la educación es un servicio social obligatorio para todos los ciudadanos, y el Estado es el garante del acceso al conocimiento para cada persona, sin importar sus limitaciones mentales o debilidades de aprendizaje, lo que respalda la necesidad de implementar modelos pedagógicos adaptados a las necesidades específicas de los estudiantes con debilidades en el proceso lector.

En segundo lugar, se encuentra la Ley 115 de 1994, que regula la educación en Colombia, específicamente en los artículos 5, 21, 46 y 51, establece los fines de la educación y garantiza este derecho para las personas con limitaciones o capacidades excepcionales. Esta ley también define los objetivos de la educación básica primaria, incluyendo la formación en comprensión lectora y el desarrollo de competencias básicas para el aprendizaje (Congreso de Colombia, 2022).

El artículo 5 establece que la educación debe buscar «el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden público, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica». Además, promueve «la adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales,

geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber» (Congreso de Colombia, 2022).

El artículo 21, específicamente en sus literales c) y d), establece como objetivos específicos de la educación básica primaria «el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura», y «el desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética» (Congreso de Colombia, 2022). Estos objetivos fundamentan directamente la necesidad de fortalecer los procesos de lectura en estudiantes de tercer grado, especialmente aquellos que presentan debilidades en su consolidación.

El artículo 46 establece que la integración del servicio educativo para personas con «limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo». Por otro lado, el artículo 51 detalla los objetivos específicos de la educación, enfocándose en la erradicación del analfabetismo y en la promoción de la educación básica primaria como el nivel educativo esencial (Congreso de Colombia, 2022).

En tercer lugar, se destaca la Ley 715 de 2001, que en su artículo 4 establece el servicio de educación básica primaria. Esta ley argumenta que: «Todos los residentes en el país sin discriminación alguna recibirán como mínimo un año de educación preescolar y nueve años de educación básica que se podrán cursar directamente en establecimientos educativos de carácter estatal, privado, comunitario, cooperativo solidario o sin ánimo de lucro» (Función Pública, 2001).

Por otra parte, en el artículo 5, numeral 5.3, se establece como competencia de la Nación en materia educativa «impulsar, coordinar, financiar, cofinanciar y evaluar programas, planes y proyectos de inversión de orden nacional en materia de educación, con recursos diferentes de los del Sistema General de Participaciones» (Función Pública, 2001), lo que fundamenta la implementación de programas específicos para el fortalecimiento de la lectura,

como el Plan Nacional de Lectura y Escritura «Leer es mi Cuento», que constituye un referente importante para esta investigación.

El Decreto 1860 de 1994, en su artículo 7, detalla los niveles, ciclos y grados de la educación básica formal, presentándolos en la siguiente tabla:

Tabla 6.
Educación Formal

Niveles	Ciclos	Grados
Preescolar		Tres grados (uno obligatorio)
Básica	Primaria	Cinco grados (1° a 5°)
	Secundaria	Cuatro grados (6° a 9°)
Media		Dos grados (10° a 11°)

Nota. Elaboración propia tomando como referencia El Decreto 1860 de 1994

Este decreto, en su artículo 14, establece que todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que debe contemplar, entre otros aspectos, «las estrategias para articular la institución educativa con las expresiones culturales locales y regionales». Esta disposición resulta fundamental para el enfoque sociocultural de la lectura propuesto en esta investigación, que busca integrar las prácticas culturales propias del contexto rural en las estrategias de enseñanza de la lectura (Función Pública, 2001).

Por último, se menciona el Decreto 1421 de 2017, específicamente en el artículo 2.3.3.5.1.4, que aborda los puntos 8, 9, 10 y 11, los cuales establecen el esquema de atención educativa para estudiantes con discapacidad intelectual en todos los niveles de educación. Este decreto resalta los principios de equidad, oportunidad e igualdad de condiciones y detalla diversas estrategias y acciones del servicio educativo para fortalecer la permanencia de estos estudiantes en la educación formal, garantizando así una enseñanza inclusiva y promoviendo su participación (MinEducación, 2024).

El punto 11 establece la necesidad de implementar un Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) para estos estudiantes, con el objetivo de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de valorar la pedagogía necesaria para complementar las

transformaciones basadas en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Aunque esta investigación no se centra específicamente en estudiantes con discapacidad, estos principios de adaptación pedagógica resultan valiosos para abordar las debilidades en el proceso lector desde una perspectiva inclusiva y diferencial (MinEducación, 2024).

Por último, la presente investigación se fundamenta en lo establecido en la Ley 1581 de 2012, por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales en Colombia. Esta normativa garantiza el tratamiento adecuado, confidencial y responsable de la información suministrada por los participantes, asegurando su uso exclusivo con fines académicos e investigativos, en respeto a los derechos de privacidad, confidencialidad y autodeterminación informativa.

Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO)

Adicionalmente, es importante mencionar el Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) «Leer es mi Cuento», establecido mediante la Resolución 3343 de 2022 del Ministerio de Educación Nacional, que actualiza y fortalece la política pública de fomento a la lectura iniciada en 2011. Este plan tiene como objetivo «fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas, a través del mejoramiento del comportamiento lector, la comprensión lectora y la producción textual de estudiantes de educación preescolar, básica y media, fortaleciendo la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores, y vinculando la familia como agente fundamental en estos procesos» (MinEducación, 2022).

El PNLEO establece líneas estratégicas específicas para contextos rurales y para la atención a la diversidad, reconociendo las particularidades de estos entornos y la necesidad de implementar acciones diferenciadas (MinEducación, 2022). Este marco normativo respalda directamente la presente investigación, que busca desarrollar un modelo didáctico basado en el enfoque sociocultural de Daniel Cassany para fortalecer el proceso de lectura en estudiantes de tercer grado de básica primaria en contextos rurales colombianos.

La Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia, en su artículo 28 establece el derecho a la educación de calidad, señalando que «los niños, las niñas y los adolescentes tienen

derecho a una educación de calidad. Esta será obligatoria por parte del Estado en un año de preescolar y nueve de educación básica». Adicionalmente, el artículo 42 establece como obligaciones especiales de las instituciones educativas «facilitar el acceso de los niños, niñas y adolescentes al sistema educativo y garantizar su permanencia» y «abrir espacios de comunicación con los padres de familia para el seguimiento del proceso educativo y propiciar la democracia en las relaciones dentro de la comunidad educativa» (ICBF, 2006).

Estas disposiciones fundamentan la necesidad de desarrollar estrategias específicas para atender las debilidades en el proceso lector, garantizando así el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de su contexto geográfico o socioeconómico.

MOMENTO III

METODOLOGÍA

El momento III describe la metodología que se empleó en el proceso investigativo de la tesis doctoral, con el objetivo de cumplir los propósitos planteados. Se detallaron los diferentes aspectos relacionados con el paradigma, enfoque, proceso metodológico, informantes clave, escenario, técnicas e instrumentos de recolección de la información, así como el método hermenéutico de Gadamer que orientó integralmente todo el desarrollo de la investigación. También se abordaron la credibilidad de la investigación.

La presentación metodológica reconoció que el método hermenéutico de Gadamer no constituyó únicamente una estrategia para el análisis e interpretación de la información, sino el fundamento filosófico y metodológico que direccionó coherentemente todas las fases del proceso investigativo, desde la conceptualización inicial hasta la construcción del modelo didáctico resultante.

Paradigma de la investigación

Esta investigación doctoral se fundamentó en el paradigma interpretativo, el cual resultó pertinente dado que la modalidad de investigación correspondió al enfoque cualitativo y buscó comprender fenómenos educativos desde una perspectiva subjetiva y contextualizada. Este paradigma constituyó el marco epistemológico central de la investigación, ya que de acuerdo con Martínez (2013), privilegió la comprensión de significados sobre la explicación causal y reconoció la importancia de los contextos socioculturales en la construcción de la realidad educativa relacionada con las debilidades lectoras en contextos rurales.

El paradigma interpretativo, se caracterizó por una ontología relativista que reconoció la existencia de múltiples realidades construidas socialmente, una epistemología subjetivista que valoró la interacción entre investigador y participantes como fuente de conocimiento válido, y una metodología hermenéutica que buscó comprender los fenómenos desde la perspectiva de los actores involucrados. Esta perspectiva paradigmática emergió, según Pérez (2022) como se

citó en Martínez (2013), como «alternativa al paradigma racionalista, puesto que en las disciplinas de ámbito social existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa» (p. 4).

El paradigma interpretativo reconoció que los fenómenos educativos, particularmente las debilidades lectoras en contextos rurales constituían realidades complejas que requerían aproximaciones comprensivas antes que explicativas (Gurdián, 2007). La fundamentación epistemológica de este paradigma se basó en el construccionismo social, según el cual las personas construyeron aprendizajes mediante su interacción con el mundo físico, social y cultural en el que se encontraron inmersas. Esta perspectiva epistemológica reconoció que el conocimiento no constituyó una representación objetiva de la realidad, sino una construcción intersubjetiva mediada por las experiencias, percepciones y significados que los actores educativos otorgaron a sus prácticas y vivencias.

La adopción de este paradigma implicó el reconocimiento fundamental de que las debilidades lectoras en contextos rurales no podían ser comprendidas únicamente a través de mediciones cuantitativas o explicaciones causales lineales, sino que requirieron una aproximación interpretativa que consideró los significados, percepciones y experiencias de docentes, estudiantes y familias rurales. El paradigma interpretativo permitió abordar la complejidad del fenómeno educativo reconociendo la credibilidad de múltiples perspectivas y la importancia de los contextos específicos donde se desarrollaron los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

Desde esta perspectiva paradigmática, la realidad educativa rural se configuró como un fenómeno complejo, multidimensional y socialmente construido, donde convergieron factores pedagógicos, socioculturales, contextuales e individuales que incidieron en las experiencias lectoras de los estudiantes de tercer grado. El paradigma interpretativo facilitó la comprensión de que era necesario acceder a las construcciones de significado que elaboraron los diferentes actores educativos sobre las debilidades lectoras, valorando sus voces como fuentes legítimas de conocimiento sobre el fenómeno estudiado.

Como establece Martínez (2013), «la base epistemológica de este paradigma se fundamenta en el construccionismo, según el cual, la persona aprende por medio de su interacción con el mundo físico, social y cultural en el que está inmerso» (p. 4). Esta fundamentación teórica orientó la comprensión de que los procesos lectores se desarrollaron en contextos socioculturales específicos que mediaron tanto las debilidades como las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes rurales, requiriendo aproximaciones metodológicas hermenéuticas que reconocieran esta complejidad contextual y permitieran la comprensión profunda del fenómeno desde las perspectivas de quienes lo vivenciaron cotidianamente.

Enfoque

El enfoque de esta investigación es cualitativo, se orientó hacia la comprensión profunda de las experiencias, percepciones y significados que los actores educativos otorgan a las debilidades lectoras en contextos rurales. Este enfoque se fundamentó en la necesidad de abordar fenómenos educativos complejos que requirieron interpretación contextualizada y comprensión de múltiples perspectivas. Para definirlo, Gurdián (2007) establece que «la investigación cualitativa se basa en un replanteamiento de la relación sujeto-objeto. La integración dialéctica sujeto-objeto es el principio articulador de todo el andamiaje epistemológico de la investigación cualitativa» (p. 53).

En este mismo orden de ideas, el mismo autor considera esta perspectiva investigativa como el conocimiento de un producto de la actividad humana que se construye colectivamente, y este producto no se puede desprender de la dimensión histórica y cultural. El proceso investigativo consistirá en formular y describir interrogantes que surjan a lo largo de la investigación, con el propósito de ofrecer alternativas teórico-prácticas para la construcción de nuevas realidades educativas en contextos rurales de acuerdo con Martínez (2013). Este enfoque se centrará específicamente en la secuencia de eventos y experiencias relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de educación básica primaria que presentan debilidades para adquirir habilidades de lectura en contextos rurales específicos. En ese aspecto, Hernández et al. (2014) señala que «el enfoque cualitativo busca comprender la

perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados» (p. 358).

Dimensiones de la investigación

El paradigma interpretativo adoptado en esta investigación se llevó a cabo a través de cinco dimensiones fundamentales que orientaron el desarrollo metodológico del estudio. Estas dimensiones constituyen los pilares axiológicos, ontológicos, epistemológicos, teleológicos y metodológicos que garantizaron la coherencia interna del proceso investigativo y su alineación con los principios hermenéuticos de Gadamer (1960). Cada dimensión estableció criterios específicos para la comprensión del fenómeno estudiado, reconociendo la complejidad inherente a las debilidades lectoras en contextos educativos rurales.

Axiológica: La investigación se impregnó de los valores inherentes a la educación rural, reconociendo la dignidad y legitimidad de las construcciones de significado elaboradas por docentes y estudiantes participantes. Desde la perspectiva axiológica, el estudio valoró únicamente los significados proporcionados por los informantes, sin cuestionar sus observaciones ni imponer juicios de valor externos al proceso investigativo. Además, se implementaron medidas estrictas para proteger su dignidad, igualdad y garantizar la privacidad de toda la información compartida durante el proceso investigativo.

La dimensión axiológica reconoció que los valores culturales, educativos y comunitarios de los participantes constituían elementos fundamentales para la comprensión del fenómeno educativo, especialmente en contextos rurales donde las prácticas culturales locales influyeron significativamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura. Esta perspectiva axiológica siguiendo los planteamientos de Gadamer (1960), asumió que los valores de la ruralidad, tales como la solidaridad comunitaria, el respeto por la tradición oral y la valoración del conocimiento contextualizado, se integraron como componentes legítimos del análisis interpretativo. La investigación reconoció, además, que los valores educativos de los docentes rurales, caracterizados por la adaptabilidad, la creatividad pedagógica y el compromiso comunitario, constituían elementos valiosos que enriquecían la comprensión del fenómeno lectoral.

Esto se alineó con lo indicado por Martínez (2013), cuando estableció que «la investigación cualitativa debe reconocer y respetar los sistemas de valores de los participantes como elementos constitutivos de la realidad estudiada» (p. 89). De esta manera, la dimensión axiológica garantizó que el proceso investigativo se desarrollara desde el respeto por la diversidad de perspectivas y la valoración de las experiencias vividas por los actores educativos rurales, reconociendo su capacidad para generar conocimiento válido sobre sus propias realidades educativas.

Ontológica: Se fundamentó en la comprensión de que las debilidades en el proceso de consolidación lectora en estudiantes de tercer grado constituyeron un fenómeno complejo y multidimensional que no pudo ser explicado únicamente desde perspectivas reduccionistas. La realidad educativa estuvo constituida por múltiples factores interrelacionados: pedagógicos, socioculturales, contextuales e individuales que convergieron en la experiencia lectora de los estudiantes (Gadamer, 1960). La dimensión ontológica reconoció la naturaleza sistémica del fenómeno educativo, evidenciando cómo un número significativo de estudiantes experimentó debilidades para consolidar procesos fundamentales de lectura, manifestando estancamiento en el reconocimiento de fonemas, vocales y consonantes, así como limitado avance en la adquisición de competencias lectoras más complejas. Esta situación reveló la existencia de múltiples barreras y debilidades en el aprendizaje que requirieron estrategias pedagógicas más efectivas y contextualmente pertinentes para los escenarios educativos rurales.

Esta perspectiva ontológica reconoció, como planteó Gurdián (2007), que «la realidad educativa es construida socialmente y está mediada por las interpretaciones que los actores hacen de sus experiencias» (p. 41). La dimensión ontológica de la investigación asumió que las debilidades lectoras no constituían deficiencias individuales aisladas, sino manifestaciones de una realidad educativa compleja donde interactuaron factores pedagógicos, recursos disponibles, condiciones socioculturales familiares, características del contexto rural y particularidades individuales de los estudiantes, configurando un entramado sistémico que requirió comprensión integral antes que explicaciones causales lineales.

Epistemológica: La construcción del conocimiento en esta investigación se fundamentó en una epistemología hermenéutica que reconoció la naturaleza interpretativa y

contextualizada del saber sobre las debilidades lectoras en contextos rurales. La dimensión epistemológica se basó en el análisis y la interpretación de las percepciones y experiencias obtenidas a través de las técnicas de recolección de información aplicadas a los informantes clave, empleando el paradigma interpretativo con método hermenéutico de Gadamer. Esta perspectiva epistemológica alineada con los aportes de Gurdián (2007), reconoció que el conocimiento emergió de la interacción dialéctica entre el investigador y los participantes, privilegiando la comprensión intersubjetiva por encima de la explicación causal.

El fundamento epistemológico hermenéutico asumió que la comprensión de las debilidades lectoras no constituía un proceso de mera descripción empírica, sino un acto interpretativo complejo que involucró la fusión de horizontes entre las concepciones previas del investigador y las experiencias vividas por los actores educativos. Esta perspectiva epistemológica reconoció que el conocimiento sobre los procesos lectores se construyó a través del círculo hermenéutico, donde la comprensión inicial se transformó progresivamente mediante el diálogo interpretativo con los datos empíricos y los referentes teóricos (Gurdián, 2007).

La epistemología hermenéutica adoptada estableció que la credibilidad del conocimiento no dependía de su correspondencia con una realidad objetiva externa, sino de su capacidad para generar comprensiones plausibles, coherentes y contextualmente situadas sobre el fenómeno estudiado. En este sentido, la construcción del conocimiento se desarrolló reconociendo que las experiencias educativas de docentes y estudiantes constituían fuentes legítimas de saber pedagógico, cargadas de significados que requerían interpretación hermenéutica antes que explicación causal.

El proceso de construcción del conocimiento se fundamentó en la premisa epistemológica de que las experiencias vividas por los actores educativos constituían fuentes válidas y necesarias de conocimiento sobre las debilidades lectoras en contextos rurales. Esta posición epistemológica reconoció que el saber pedagógico se configuró no solamente desde las teorías académicas formales, sino también desde las prácticas cotidianas, las reflexiones experienciales y las construcciones de sentido que elaboraron los participantes en sus contextos específicos de actuación.

La epistemología hermenéutica implicó, además, el reconocimiento de que el investigador no accedía al fenómeno estudiado desde una posición neutral u objetiva, sino que participaba activamente en la construcción del conocimiento a través de sus concepciones previas, marcos interpretativos y horizontes de sentido. Esta perspectiva epistemológica asumió que la subjetividad del investigador no constituía un obstáculo para el conocimiento válido, sino una condición necesaria para la comprensión hermenéutica, siempre que fuera reconocida, explicitada y sometida al diálogo interpretativo con los datos empíricos (Gurdián, 2007).

Desde esta fundamentación epistemológica, el conocimiento construido sobre las debilidades lectoras en contextos rurales se caracterizó por su naturaleza situada, histórica y contextualizada, reconociendo que las comprensiones desarrolladas correspondían a interpretaciones válidas para los contextos específicos estudiados, sin pretensiones de generalización universal. La epistemología hermenéutica valoró la particularidad y la singularidad de las experiencias educativas rurales como fuentes de conocimiento pedagógico relevante, capaz de aportar comprensiones significativas para el campo de la educación lectora.

Desde la perspectiva de Martínez (2013), «la base epistemológica del paradigma interpretativo reconoce que la persona aprende por medio de su interacción con el mundo físico, social y cultural en el que está inmerso» (p. 4). Esta fundamentación teórica orientó la comprensión de que el conocimiento sobre los procesos lectores se construyó mediante la interacción dialógica entre investigador y participantes, mediada por los contextos socioculturales rurales donde se desenvolvieron las experiencias educativas. La epistemología hermenéutica reconoció, finalmente, que el conocimiento construido debía mantener una relación dinámica con la práctica educativa, contribuyendo no solamente a la comprensión teórica del fenómeno, sino también a la transformación de las realidades pedagógicas rurales estudiadas.

Teleológica: El propósito fundamental de esta investigación, desarrollada bajo el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, consistió en generar un modelo didáctico que contribuyera efectivamente al fortalecimiento de la enseñanza de la lectura en contextos rurales, basado en el enfoque sociocultural de Daniel Cassany, que respondiera

específicamente a las necesidades identificadas en las instituciones educativas objeto de estudio. Esta dimensión teleológica estableció una relación coherente entre el paradigma interpretativo adoptado y el enfoque cualitativo implementado, orientando todo el proceso investigativo hacia la construcción de conocimiento comprensivo y contextualizado que trascendiera la mera descripción del fenómeno para proponer alternativas concretas de intervención pedagógica.

La dimensión teleológica se fundamentó en la comprensión de que el paradigma interpretativo requería finalidades investigativas coherentes con sus principios epistemológicos, privilegiando la generación de comprensiones situadas y culturalmente pertinentes antes que explicaciones causales universales (Martínez, 2013). El enfoque cualitativo, ejecutado a través del paradigma interpretativo, orientó la investigación hacia la construcción de un modelo que integrara las voces, experiencias y saberes de los actores educativos rurales, reconociendo su capacidad para generar conocimiento pedagógico válido y contextualmente relevante.

El modelo resultante debía integrar tanto los hallazgos empíricos como los fundamentos teóricos del enfoque sociocultural, considerando las particularidades de los contextos rurales donde se desarrolló la investigación. La finalidad teleológica reconoció que el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo convergían en la necesidad de producir conocimiento transformativo, capaz de incidir positivamente en las realidades educativas estudiadas mediante la comprensión profunda de sus dinámicas internas y la valoración de sus potencialidades específicas.

Esta orientación teleológica se articuló coherentemente con el paradigma interpretativo al reconocer que la comprensión hermenéutica debía culminar en aplicación práctica, siguiendo los lineamientos de Gadamer que considera la aplicación como momento constitutivo de la comprensión. El enfoque cualitativo facilitó esta articulación al privilegiar metodologías que permitieran acceder a las experiencias vividas de los participantes y construir, a partir de ellas, propuestas pedagógicas contextualmente situadas y culturalmente pertinentes.

Esto se fundamentó con la interpretación de Corral (2016), quien en sus investigaciones definió que «el propósito de la investigación cualitativa debe trascender la descripción para generar aportes que transformen la realidad estudiada» (p. 156). Esta perspectiva teleológica

reconoció que la coherencia entre paradigma interpretativo y enfoque cualitativo se materializó en la capacidad del estudio para generar comprensiones que, manteniendo el rigor hermenéutico requerido, contribuyeran efectivamente al mejoramiento de las prácticas pedagógicas rurales y al fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura en estos contextos específicos.

Metodológica: Se adoptará el método hermenéutico de Gadamer como estrategia metodológica principal, que permitirá la interpretación profunda de las experiencias y percepciones de los informantes clave a través del círculo hermenéutico, facilitando la comprensión del fenómeno desde múltiples perspectivas y la construcción de conocimiento contextualizado. Esta dimensión establece los procedimientos específicos que guiarán la recolección, análisis e interpretación de la información, privilegiando la comprensión hermenéutica y su articulación con el enfoque sociocultural de Daniel Cassany**,** sobre otros enfoques metodológicos. Este método resulta particularmente apropiado para el estudio de fenómenos educativos complejos que requieren interpretación contextualizada y comprensión de significados. Según Gadamer (1993), «el método hermenéutico permite acceder a la comprensión de fenómenos humanos a través del diálogo interpretativo entre el investigador y los participantes» (p. 445).

Tipo y diseño de la Investigación

Esta investigación correspondió al tipo descriptivo-interpretativo, caracterizado por su orientación hacia la comprensión profunda de las experiencias y significados que los actores educativos atribuyeron a las debilidades lectoras en contextos rurales (Sabino, 2002). El tipo descriptivo-interpretativo se fundamentó en la necesidad de ir más allá de la mera descripción superficial del fenómeno para acceder a las construcciones de sentido elaboradas por docentes y estudiantes sobre sus experiencias educativas, privilegiando la interpretación hermenéutica sobre la explicación causal.

El diseño adoptado correspondió específicamente al diseño de campo hermenéutico, el cual permitió abordar el fenómeno de estudio en su contexto natural de ocurrencia, reconociendo que las escuelas rurales constituían los escenarios auténticos donde se

desenvolvían las experiencias lectoras de los estudiantes de tercer grado (Tonon et al., 2008). Este diseño de campo se caracterizó por su capacidad para acceder a las dinámicas educativas reales, las interacciones pedagógicas cotidianas y las condiciones contextuales específicas que mediaron los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura en las instituciones educativas rurales estudiadas.

El diseño de campo hermenéutico se fundamentó en la comprensión de que los fenómenos educativos requerían interpretación contextualizada y diálogo entre diferentes perspectivas, para alcanzar una comprensión profunda de sus significados y manifestaciones. Esta aproximación metodológica reconoció que las debilidades lectoras no constituían entidades abstractas susceptibles de ser comprendidas al margen de sus contextos de producción, sino fenómenos situados que adquirían sentido específico en las condiciones socioculturales, pedagógicas y comunitarias donde se desenvolvían los estudiantes rurales.

El diseño de campo, facilitó la construcción de conocimiento situado y la generación de propuestas teórico-prácticas pertinentes para los contextos rurales estudiados, considerando las particularidades socioculturales y pedagógicas que caracterizaron estas comunidades educativas. La inmersión directa en los escenarios educativos permitió documentar no solamente las percepciones declaradas por los participantes, sino también las prácticas pedagógicas observables, las interacciones espontáneas y las condiciones materiales que configuraron los procesos educativos rurales.

El diseño contempló la implementación sistemática del círculo hermenéutico como estrategia metodológica central, permitiendo el análisis interpretativo de las experiencias de los informantes clave y la construcción progresiva de comprensiones cada vez más profundas sobre las debilidades lectoras en contextos rurales. Esta aproximación metodológica reconoció que la comprensión del fenómeno educativo no era lineal sino circular, implicando movimientos interpretativos que fueron de las partes al todo y del todo a las partes en un proceso dialéctico continuo.

El diseño también contempló la integración de múltiples fuentes de información y la triangulación de perspectivas como estrategias para enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado. Como establece Sabino (2002), «el diseño de campo permite al investigador

cerciorarse de las verdaderas condiciones en que se han conseguido los datos, posibilitando su revisión o modificación en el caso de que surjan dudas respecto a su calidad» (p. 116). Esta característica del diseño de campo resultó fundamental para garantizar la autenticidad de la información recolectada y la credibilidad de las interpretaciones desarrolladas sobre las experiencias educativas rurales estudiadas.

Proceso de investigación

La investigación se estructuró en una secuencia metodológica sistemática que garantizó la coherencia entre los propósitos planteados y las estrategias empleadas para alcanzarlos. Esta investigación cualitativa de diseño de campo hermenéutico se desarrolló siguiendo una lógica interpretativa que privilegió la comprensión profunda del fenómeno estudiado sobre la explicación causal, reconociendo que las debilidades lectoras en contextos rurales constituyeron un fenómeno complejo que requirió aproximaciones metodológicas específicas.

La investigación se fundamentó en el reconocimiento de que la realidad educativa se construyó socialmente y estuvo mediada por las interpretaciones que los actores hicieron de sus experiencias, lo que exigió estrategias metodológicas que permitieron acceder a estas construcciones de significado de manera sistemática y contextualizada. La investigación se desarrolló mediante un proceso que integró los principios hermenéuticos de Gadamer como uno de sus componentes metodológicos centrales, donde la comprensión emergió progresivamente a través de movimientos interpretativos constantes entre las experiencias particulares y las comprensiones globales del fenómeno estudiado.

Esta misma se organizó en cinco fases secuenciales y articuladas: La primera fase correspondió a la preparación y fundamentación teórica, donde se establecieron las bases conceptuales del estudio, se definieron los criterios de selección de participantes y escenarios, y se elaboraron los instrumentos de recolección de información coherentes con el paradigma interpretativo adoptado. Esta fase incluyó también la obtención de permisos institucionales y consentimientos informados, así como la contextualización inicial de las comunidades educativas rurales participantes.

La segunda fase constituyó la inmersión en el campo de estudio, caracterizada por el establecimiento de relaciones dialógicas con los participantes y la familiarización con los contextos socioculturales específicos donde se desenvolvieron las experiencias educativas. Esta fase contempló la aplicación de las técnicas de recolección de información en los escenarios naturales de ocurrencia del fenómeno, privilegiando la observación de dinámicas auténticas y la documentación de experiencias situadas en sus contextos de producción.

La tercera fase implicó la aplicación del método hermenéutico de Gadamer como estrategia central para el análisis e interpretación de la información recolectada, implementando sus etapas específicas para la construcción progresiva de comprensiones contextualizadas sobre las debilidades lectoras rurales. Esta fase se caracterizó por la implementación sistemática del círculo hermenéutico, la fusión de horizontes interpretativos y la construcción de significados emergentes a partir del diálogo entre concepciones previas del investigador y experiencias de los participantes.

La cuarta fase correspondió a la construcción del modelo didáctico, donde se articularon los hallazgos interpretativos con los fundamentos del enfoque sociocultural de Cassany, generando propuestas contextualizadas para el fortalecimiento de la enseñanza de la lectura en contextos rurales. Esta fase integró la dimensión aplicativa de la hermenéutica de Gadamer, reconociendo que la comprensión debía culminar en aportes prácticos para la transformación de las realidades educativas estudiadas.

La quinta fase constituyó la comprensión y socialización de resultados, donde se sometieron los hallazgos y el modelo construido a procesos de verificación con participantes y expertos, garantizando la credibilidad y transferibilidad de las comprensiones desarrolladas. Esta fase final contempló la devolución de resultados a las comunidades educativas participantes y la elaboración del documento final de la investigación.

El proceso investigativo mantuvo una constante reflexividad metodológica que permitió ajustar las estrategias según las condiciones específicas del contexto rural y las características particulares de los informantes participantes. La flexibilidad del proceso investigativo garantizó la adaptación a las dinámicas propias de las instituciones educativas rurales sin comprometer la sistematicidad metodológica requerida para generar conocimiento válido y contextualizado

sobre las debilidades lectoras en estudiantes de tercer grado. Como establece Gadamer (1993), «el proceso de comprensión se caracteriza por el movimiento circular entre la precomprensión y la comprensión, entre el todo y las partes, generando horizontes de sentido cada vez más amplios» (p. 361), principio que orientó la estructuración cíclica y progresiva del proceso investigativo desarrollado.

Método de Investigación

La aplicación del método hermenéutico de Hans-Georg Gadamer constituyó la estrategia metodológica central de esta investigación. Para su fundamentación se recurrió principalmente a *Verdad y Método I* (1960/1977), texto fundacional donde Gadamer establece los principios filosóficos de la hermenéutica universal y desarrolla los conceptos de círculo hermenéutico, fusión de horizontes y conciencia de la historia efectuada.

De igual forma, se consultó *El problema de la conciencia histórica* (1963/1993), obra en la que Gadamer precisa la relación entre tradición, prejuicio productivo y comprensión en las ciencias humanas, fundamento filosófico de la etapa de comprensión inicial aplicada en el análisis. Ambas obras configuraron el andamiaje filosófico que orientó el proceso interpretativo desde su diseño hasta la construcción del modelo didáctico resultante. Este método resultó particularmente apropiado para el estudio de las debilidades lectoras en contextos rurales.

El método hermenéutico de Gadamer se estructuró en seis etapas fundamentales que orientaron sistemáticamente el proceso interpretativo de esta investigación. La primera etapa, denominada precomprensión (Vorverständnis), reconoció que toda comprensión partió de una comprensión inicial inevitable por parte del investigador. Gadamer (1977) estableció que «el que quiere comprender un texto realiza siempre un proyectar. Tan pronto como aparece en el texto un primer sentido, el intérprete proyecta en seguida un sentido del todo» (p. 333).

En esta investigación, se explicitaron conscientemente los prejuicios del investigador sobre las debilidades lectoras en contextos rurales, reconociendo que estas concepciones previas influyeron en la interpretación inicial de la información recolectada. Esta etapa implicó la identificación y documentación de las expectativas interpretativas, la situación hermenéutica

inicial y el horizonte de comprensión previo que el investigador aportó al diálogo con los datos empíricos.

La segunda etapa, la fusión de horizontes (Horizontverschmelzung), constituyó el momento central del método e implicó el encuentro dialógico entre el horizonte del investigador y el horizonte de los informantes clave. Gadamer (1977) conceptualizó el horizonte como «el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto» (p. 372). En la investigación, se estableció un diálogo hermenéutico entre las concepciones previas del investigador y las experiencias de docentes y estudiantes, generando una comprensión enriquecida que trascendió las limitaciones de cada horizonte individual. Este proceso dialógico permitió la construcción de un nuevo horizonte comprensivo sobre las debilidades lectoras rurales que integró múltiples perspectivas y experiencias.

La tercera etapa, la aplicación (*Anwendung*), recuperó la tradición hermenéutica clásica que consideró la aplicación como momento constitutivo de la comprensión. Gadamer (1977) estableció que «comprender es siempre aplicar» (p. 413). En esta etapa, la investigación no solo materializó las comprensiones en el modelo didáctico, sino que también indagó nuevas ideas emergentes que enriquecieron la interpretación del fenómeno. Al aplicar el sentido construido durante el proceso hermenéutico, se buscó la vigencia histórica de los hallazgos, es decir, su capacidad para responder a las condiciones actuales de los contextos rurales estudiados. Esta búsqueda se materializó en la construcción del modelo didáctico, articulando las comprensiones sobre las debilidades lectoras con propuestas de aplicabilidad histórica, contextual y cultural orientadas a transformar las prácticas educativas situadas.

La cuarta etapa, la circularidad hermenéutica, reconoció que la comprensión operó según una estructura circular no viciosa, donde el todo se comprendió desde las partes y las partes desde el todo. Gadamer (1977) estableció que esta «circularidad constituía la descripción ontológica correcta de la comprensión» (p. 331). En la investigación, se implementó un movimiento dialéctico constante entre las experiencias particulares de cada informante y la comprensión global del fenómeno.

Es fundamental precisar que al cierre de cada ciclo comprensivo se formuló una interrogación sobre lo interpretado, la cual no pretendió clausurar el sentido sino mantenerlo

abierto. Esta condición generó conclusiones de carácter provisorio e inacabado, garantizando que el círculo hermenéutico permaneciera activo y orientado a la construcción continua de nuevo conocimiento sobre las realidades educativas rurales estudiadas.

La quinta etapa, la distancia temporal (Zeitenabstand), postuló que la distancia temporal no constituía un abismo que debía superarse, sino una condición positiva para la comprensión, actuando como filtro que permitió distinguir entre prejuicios productivos e improductivos. En esta investigación, se aprovechó la perspectiva histórica que proporcionó la experiencia acumulada de los docentes rurales, la sedimentación de prácticas pedagógicas tradicionales y la evolución de los enfoques de enseñanza de la lectura, reconociendo que esta distancia temporal enriqueció la comprensión del fenómeno al permitir identificar continuidades, transformaciones y potencialidades en las prácticas educativas rurales. Esto permitió la emergencia de nuevos matices, aristas, contenidos.

La sexta etapa, la conciencia de la historia efectuada (*Wirkungsgeschichtliches Bewußtsein*), implicó el reconocimiento de que el investigador se situó en la historia de efectos del fenómeno que interpretó. En la investigación, se desarrolló una conciencia explícita sobre cómo las tradiciones pedagógicas, las políticas educativas y las condiciones sociohistóricas del país mediaron tanto el fenómeno estudiado como la comprensión desarrollada sobre él.

Esta conciencia se articuló de manera directa con el análisis sociohistórico-cultural del contexto rural colombiano, reconociendo que las debilidades lectoras identificadas no pueden comprenderse al margen de los procesos históricos de exclusión educativa, las dinámicas culturales comunitarias y las condiciones sociales estructurales que han configurado la educación rural en Colombia. Asumir la finitud comprensiva se constituyó en condición enriquecedora antes que limitante del proceso interpretativo.

El método hermenéutico planteó un proceso interpretativo continuo y dialéctico que reconoció la importancia de la tradición, los prejuicios y las concepciones previas como elementos constitutivos de la comprensión, no como obstáculos a eliminar sino como condiciones necesarias para la interpretación. Este método propuso que la interpretación no fue lineal sino circular: partió de una precomprensión inicial que se confrontó con el fenómeno estudiado, lo que generó una nueva comprensión que a su vez modificó la comprensión inicial

original, creando así un movimiento circular que profundizó progresivamente el entendimiento del fenómeno. Según Gadamer (1977), «la comprensión es siempre la fusión de horizontes que presuntamente existen por sí solos» (p. 377), principio que orientó todo el desarrollo metodológico de esta investigación hacia la construcción de comprensiones contextualizadas y culturalmente situadas sobre las debilidades lectoras en contextos educativos rurales.

En la siguiente ilustración de sintetiza el método hermenéutico de Gadamer

Ilustración 1.

Método hermenéutico de Gadamer



Nota. Elaboración tomada y apoyada en Claude AI con prompt de la autora de acuerdo con los aportes de Gadamer (1977).

Escenario

La investigación se desarrolló en dos instituciones educativas rurales del departamento de Antioquia, específicamente en el Centro Educativo Rural La Paulina sede Puquí Abajo y en el Centro Educativo Rural Santa Rosita del municipio de Caucasia, contextos que presentaron características socioculturales y pedagógicas representativas de la educación rural colombiana. La selección de estos escenarios respondió a criterios específicos relacionados con la presencia

de debilidades lectoras en estudiantes de tercer grado, la implementación del modelo Escuela Nueva, las condiciones socioeconómicas de vulnerabilidad y la disposición institucional para participar en el proceso investigativo. Estos contextos educativos rurales compartieron problemáticas comunes relacionadas con la limitación de recursos pedagógicos, la formación docente especializada y las condiciones socioeconómicas adversas que incidieron en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura. Gurdián (2007) estableció que «la selección del escenario de investigación debe responder a criterios de pertinencia, accesibilidad y riqueza informativa que permitan una comprensión profunda del fenómeno estudiado» (p. 87).

El Centro Educativo Rural La Paulina sede Puquí Abajo constituyó una de las diez sedes de La Paulina (Sede Principal), ubicándose estratégicamente en el corregimiento de Puerto Valdivia (municipio de Valdivia), Colombia. La institución operó bajo el modelo pedagógico Escuela Nueva, atendiendo estudiantes desde preescolar hasta quinto grado con un total de 4 docentes que atendieron aproximadamente 45 estudiantes distribuidos en los diferentes grados académicos. En tercer grado contó específicamente con 8 estudiantes que presentaron diversas manifestaciones de debilidades en el proceso de consolidación lectora, incluyendo debilidades en fluidez, comprensión literal e inferencial.

Las principales actividades económicas en la comunidad incluyeron la minería artesanal, la agricultura de subsistencia y la siembra de cultivos tradicionales, además de otros oficios varios como el comercio menor, la pesca artesanal y el aprovechamiento sostenible de recursos maderables. Como señaló Martínez (2013), «los contextos rurales presentan particularidades socioeconómicas y culturales que inciden directamente en los procesos educativos y requieren consideración específica en la investigación educativa» (p. 123).

El segundo Centro Educativo Rural fue Santa Rosita, cuya sede principal se encontró ubicada estratégicamente al occidente de la cabecera municipal de Caucasia, distante aproximadamente 23 kilómetros de esta, en una zona rural ubicada al norte del municipio en límites geográficos con el departamento de Córdoba y el municipio de Cáceres. La institución brindó educación desde preescolar hasta básica secundaria con docentes oficiales en la sede principal, contando con 3 docentes especializados para primaria y atendiendo aproximadamente 60 estudiantes distribuidos en los diferentes niveles educativos. En tercer

grado contó con 18 estudiantes, de los cuales 6 requirieron atención o acompañamiento en el proceso de consolidación lectora, presentando diversas manifestaciones de debilidades que incluyeron lectura silábica, debilidades de comprensión y limitaciones en vocabulario.

Las características más sobresalientes en el aspecto socioeducativo y cultural se enmarcaron en la provisión de educación preescolar, básica primaria y secundaria con docentes oficiales. De acuerdo con Hernández et al. (2014), «la caracterización detallada del escenario de investigación es fundamental para comprender los factores contextuales que inciden en el fenómeno estudiado» (p. 391).

Tabla 7.
Distribución de estudiantes y docentes por institución

Institución	Ubicación	Niveles educativos	Total, docentes	Total estudiantes	Estudiantes 3° grado	Estudiantes con debilidades lectoras
Centro Educativo Rural La Paulina sede Puquí Abajo	Puerto Valdivia, Valdivia, Antioquia	Preescolar a quinto grado	4	45	8	8
Centro Educativo Rural Santa Rosita	Caucasia, Antioquia	Preescolar a básica secundaria	3 (primaria)	60	18	6

Nota. Elaboración propia tomado a partir del diagnóstico institucional.

Informantes Clave

Los informantes clave de esta investigación estuvieron constituidos por cinco participantes, distribuidos estratégicamente entre dos docentes de educación básica primaria y tres estudiantes de tercer grado con debilidades lectoras identificadas. Esta selección respondió a la necesidad de obtener una visión integral y comprehensiva del fenómeno de estudio desde las perspectivas centrales de ambos grupos de actores que vivenciaron directamente los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura en contextos rurales.

La configuración de informantes se fundamentó en el reconocimiento de que tanto docentes como estudiantes constituyeron los actores principales del fenómeno educativo investigado, aportando experiencias complementarias que permitieron una comprensión hermenéutica profunda de las debilidades lectoras rurales desde múltiples perspectivas

vivenciales. Los docentes proporcionaron la perspectiva pedagógica y metodológica sobre las estrategias de enseñanza, las debilidades observadas y los contextos institucionales que median los procesos lectores. Los estudiantes, por su parte, aportaron sus experiencias directas como aprendices, sus percepciones sobre las debilidades enfrentadas y sus vivencias en torno a los procesos de consolidación lectora en el contexto rural específico.

La selección de dos docentes se justificó por la necesidad de obtener perspectivas pedagógicas complementarias de ambas instituciones educativas rurales participantes, garantizando así una comprensión integral de las estrategias metodológicas empleadas y los enfoques didácticos implementados en cada contexto específico. Esta configuración permitió capturar la diversidad de experiencias docentes en la enseñanza de la lectura en entornos multigrado - rurales.

La inclusión de tres estudiantes con debilidades lectoras identificadas se fundamentó en el principio de saturación teórica cualitativa, donde un número reducido de informantes permite profundizar en las experiencias individuales y generar comprensiones hermenéuticas ricas y contextualizadas sobre las manifestaciones específicas de las debilidades lectoras. Esta selección estratégica facilitó el análisis detallado de cada caso particular y la identificación de patrones significativos en las experiencias estudiantiles.

La selección de dos docentes del grado tercero se justificó por la necesidad de garantizar una sólida fundamentación experiencial de la información, considerando que se trataron de dos centros educativos diferentes que requirieron una participación docente comprehensiva para capturar la diversidad de experiencias pedagógicas y enfoques metodológicos empleados en la enseñanza de la lectura. Los criterios específicos de selección incluyeron: para los docentes, mínimo 6 años de experiencia en educación rural, formación en educación básica primaria, conocimiento del modelo Escuela Nueva y experiencia directa en la enseñanza de lectura a estudiantes de tercer grado o haber trabajado anteriormente con este grado específico. Estos criterios garantizaron que los docentes participantes poseyeran el conocimiento experiencial y pedagógico necesario para aportar comprensiones significativas sobre las debilidades lectoras y las estrategias metodológicas implementadas en sus contextos específicos de actuación.

La selección estratégica de tres estudiantes con debilidades lectoras identificadas se fundamentó en los principios metodológicos de la investigación hermenéutica cualitativa, que privilegia la comprensión profunda sobre la representatividad estadística. Esta decisión metodológica reconoció que, en el paradigma interpretativo adoptado, un número reducido de informantes permite desarrollar procesos de fusión de horizontes más detallados y generar comprensiones hermenéuticas más ricas sobre las experiencias individuales del fenómeno estudiado.

Los criterios de selección para los estudiantes incluyeron estar cursando actualmente tercer grado en una de las instituciones participantes, presentar debilidades lectoras identificadas mediante evaluación diagnóstica institucional, manifestar diferentes tipos de debilidades lectoras para capturar la diversidad de manifestaciones del fenómeno, y disposición para participar voluntariamente en el proceso investigativo con el consentimiento informado de sus representantes legales. Esta selección intencionada garantizó la saturación teórica de la información y permitió el análisis hermenéutico detallado de cada caso particular, facilitando la identificación de patrones significativos y la construcción de comprensiones contextualizadas sobre las debilidades lectoras en estos contextos educativos rurales específicos.

Como estableció Corral (2016), «la selección de informantes debe responder a criterios específicos de pertinencia y capacidad informativa que garanticen la calidad de los datos recolectados» (p. 189). La importancia de incluir a los estudiantes como informantes clave se fundamentó en que constituyeron los protagonistas directos del proceso de aprendizaje lector y quienes vivenciaron cotidianamente las debilidades y fortalezas en su proceso de consolidación lectora, aportando perspectivas auténticas y situadas sobre sus experiencias educativas. Desde el enfoque sociocultural de Cassany, los estudiantes no fueron considerados receptores pasivos de la enseñanza, sino constructores activos de sus procesos de aprendizaje, cuyas voces y experiencias resultaron fundamentales para comprender las dinámicas reales de los procesos lectores en contextos rurales y las mediaciones socioculturales que influyeron en sus aprendizajes.

La configuración final de cinco informantes clave proporciona una base empírica sólida para el desarrollo del análisis hermenéutico, permitiendo la triangulación metodológica desde

tres vértices complementarios: las experiencias pedagógicas de los docentes, las vivencias directas de los estudiantes que experimentaron las debilidades lectoras, y los fundamentos teóricos del enfoque sociocultural de Daniel Cassany y el método hermenéutico de Gadamer.

Esta triangulación tripartita garantiza la credibilidad y profundidad del análisis interpretativo al contrastar y complementar las perspectivas empíricas de los actores educativos con el marco conceptual que fundamenta la investigación. El primer vértice (docentes) aporta la dimensión pedagógica y metodológica del fenómeno; el segundo vértice (estudiantes) proporciona la experiencia vivencial directa de las debilidades lectoras; y el tercer vértice (teoría) ofrece el sustento conceptual para la interpretación hermenéutica y la construcción del modelo didáctico resultante.

Según Gurdián (2007), «los informantes clave deben ser seleccionados por su capacidad para proporcionar información rica y relevante sobre el fenómeno estudiado desde sus experiencias vividas» (p. 95). Esta selección estratégica garantizó el acceso a experiencias diversificadas que, en diálogo constante con los referentes teóricos, enriquecieron la comprensión del fenómeno desde múltiples ángulos interpretativos, facilitando la construcción de un conocimiento contextualizado y culturalmente situado sobre las debilidades lectoras en educación rural.

Las funciones específicas de cada informante se codificaron sistemáticamente para garantizar la confidencialidad y anonimato de su participación, detallando las descripciones principales en cuadros que especificaron roles, experiencia y características relevantes para la investigación. Como señaló Hernández et al. (2014), «la configuración de informantes permite obtener perspectivas múltiples que enriquecen la comprensión del fenómeno estudiado» (p. 417). Esta distribución estratégica de informantes facilitó la implementación del método hermenéutico de Gadamer al proporcionar horizontes diversos de experiencia que enriquecieron el proceso de fusión de horizontes y la construcción progresiva de comprensiones contextualizadas sobre las debilidades lectoras en estos escenarios educativos rurales específicos.

Tabla 8.

Informantes clave Docentes por institución

Código	Institución	Grado que atiende	Años de experiencia	Especialización
DOC-001	Centro Educativo Rural La Paulina sede Puquí Abajo	Tercer grado	8 años	Educación rural multigrado
DOC-002	Centro Educativo Rural Santa Rosita	Tercer grado	12 años	Educación básica primaria

Nota. Elaboración propia tomado de acuerdo a los criterios característicos de los informantes clave-Docentes C.E.R La Paulina y Santa Rosita

Tabla 9.

Informantes Clave Estudiantes Centro Educativo Rural La Paulina sede Puquí Abajo

Código	Edad	Tipo de debilidad lectora identificada	Nivel de debilidad
EST-001	8 años	Debilidades en fluidez y comprensión literal	Moderado
EST-002	8 años	Fluidez y autorregulación lectora	Alto

Nota. Elaboración propia tomado de acuerdo a las características de los informantes clave del C.E.R La Paulina sede Puquí Abajo

Tabla 10.

Informantes clave Estudiantes Centro Educativo Rural Santa Rosita

Código	Edad	Tipo de debilidad lectora identificada	Nivel de debilidad
EST-001	9 años	Lectura silábica y comprensión literal	Alto

Nota. Elaboración propia tomado de acuerdo a las características de los informantes clave del C.E.R Santa Rosita

Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

Las técnicas de recolección de información se fundamentaron específicamente en los principios metodológicos del método hermenéutico de Gadamer, adoptando aproximaciones que privilegiaron la entrevista dialógica, la interpretación situada y la fusión de horizontes como estrategias centrales para acceder a las experiencias y significados construidos por los actores educativos rurales. La selección de estas técnicas respondió a la naturaleza hermenéutica de la investigación y a la necesidad de implementar estrategias metodológicas que facilitaran la

aplicación de las seis etapas del método mencionado, garantizando la coherencia entre los principios filosóficos de la hermenéutica y las prácticas concretas de recolección de información.

Técnicas de Recolección de Información

Las técnicas implementadas trascendieron las aproximaciones convencionales de recolección de datos para constituirse en procesos interpretativos que reconocieron la naturaleza dialógica del conocimiento y la importancia de la mediación cultural en la comprensión de fenómenos educativos complejos como las debilidades lectoras en contextos rurales. Esta aproximación metodológica implicó el reconocimiento de que los informantes no constituían fuentes pasivas de información, sino participantes activos en la construcción intersubjetiva del conocimiento sobre sus experiencias educativas.

Entrevista Dialógica Hermenéutica

La primera técnica implementada fue la entrevista dialógica hermenéutica, concebida como un encuentro interpretativo auténtico entre investigador e informantes que facilitó la emergencia de comprensiones situadas sobre las debilidades lectoras rurales. Esta técnica se diferenció sustancialmente de la entrevista convencional al privilegiar el diálogo genuino por encima del intercambio unidireccional de preguntas y respuestas, reconociendo que tanto investigador como participantes aportaron horizontes interpretativos válidos al proceso de construcción del conocimiento. La entrevista dialógica hermenéutica se caracterizó por su apertura a la emergencia de significados no previstos, su flexibilidad para seguir las rutas interpretativas que surgieron durante el diálogo y su capacidad para generar comprensiones mutuas que trascendieron las concepciones previas iniciales de los participantes.

El fundamento de Gadamer de esta técnica se basó en el reconocimiento de que «la esencia de la pregunta es el abrir y mantener abiertas posibilidades» (Gadamer, 1977, p. 440), principio que orientó la construcción de procesos dialógicos donde las preguntas funcionaron como mediadoras para la apertura de horizontes comprensivos antes que como instrumentos para obtener respuestas predeterminadas. La implementación de esta técnica requirió del investigador una actitud hermenéutica caracterizada por la disposición genuina a ser

transformado por el diálogo, la suspensión temporal de juicios previos y la apertura a la alteridad de los participantes como fuente legítima de conocimiento pedagógico.

La entrevista dialógica hermenéutica, permitió documentar no solamente las percepciones explícitas de los participantes sobre las debilidades lectoras, sino también los procesos de construcción de significado que subyacieron a sus experiencias, facilitando el acceso a las dimensiones tácitas del conocimiento pedagógico rural que raramente emergían en contextos de investigación más estructurados. Como señaló Alonso (citado por Tonon et al, 2008), «la entrevista permite interpretar el sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia de una persona, accediendo a las representaciones sociales que subyacen a las prácticas educativas» (p. 145), principio que se potencializó mediante la implementación de estrategias dialógicas específicamente diseñadas para facilitar la emergencia de comprensiones hermenéuticas.

Entre las estrategias dialógicas implementadas se destacaron la formulación de preguntas abiertas orientadas a la narrativa experiencial, el uso de silencios reflexivos como espacios de elaboración de sentido, la escucha activa con devolución interpretativa y la confrontación respetuosa de comprensiones iniciales mediante la presentación de perspectivas que invitaban al informante a profundizar o matizar sus construcciones iniciales de significado.

Interpretación Situada de Prácticas Pedagógicas

La segunda técnica implementada fue la interpretación situada de prácticas pedagógicas, aproximación metodológica que permitió comprender las dinámicas educativas reales en sus contextos naturales de ocurrencia, reconociendo que las prácticas de enseñanza de la lectura adquirieron sentidos específicos según las condiciones socioculturales y materiales donde se desarrollaron. Esta técnica se diferenció de la observación tradicional al privilegiar la interpretación comprensiva de las acciones educativas por encima de su mera descripción empírica, implementando los principios hermenéuticos de contextualización histórica y mediación cultural como estrategias para acceder a los significados de las prácticas pedagógicas rurales.

La interpretación situada se fundamentó en el reconocimiento propuesto por Gadamer de que la comprensión siempre es aplicación, implicando que las prácticas educativas observadas debían ser interpretadas considerando tanto sus condiciones históricas de producción como su potencial de transformación en contextos específicos. Esta técnica facilitó la identificación de las mediaciones socioculturales que influyeron en las manifestaciones de las debilidades lectoras, así como de las estrategias pedagógicas contextualmente pertinentes que implementaron los docentes rurales en respuesta a las condiciones específicas de sus escenarios de actuación.

Como establece Hernández y Mendoza (2018), «necesitas estar entrenado para observar, que es diferente de ver (lo cual hacemos cotidianamente). Es una cuestión de grado. Y la observación investigativa no se limita al sentido de la vista, sino a todos los sentidos» (p. 444). La interpretación situada amplió esta perspectiva al incorporar la dimensión hermenéutica que permitió comprender no solamente lo que ocurrió en las aulas rurales, sino los significados que estas ocurrencias tuvieron para los actores involucrados y su potencial transformativo en contextos específicos.

Instrumentos Específicos Construidos

Los instrumentos específicos construidos para cada técnica se fundamentaron en los criterios de Gadamer de construcción de formatos interpretativos, privilegiando la apertura dialógica, la flexibilidad hermenéutica y la capacidad para documentar procesos de fusión de horizontes como características centrales de su diseño metodológico.

Para garantizar la coherencia y pertinencia de los instrumentos construidos, se elaboró una tabla de especificaciones que orientó su diseño de manera sistemática. Esta tabla organizó las dimensiones de indagación en función de los propósitos específicos de la investigación, los referentes teóricos del enfoque sociocultural de Cassany y las etapas del método hermenéutico de Gadamer. La tabla estableció la correspondencia entre cada núcleo temático, la técnica de recolección asociada y los indicadores hermenéuticos que permitirían valorar la riqueza interpretativa de la información obtenida. Su elaboración facilitó la revisión de coherencia

interna de los instrumentos, asegurando que los formatos diseñados respondieran a los criterios epistemológicos del paradigma interpretativo adoptado.

Para la entrevista dialógica hermenéutica se construyó un protocolo de diálogo interpretativo compuesto por cuatro dimensiones integradas: preámbulo hermenéutico donde se explicitaron las concepciones previas del investigador sobre las debilidades lectoras rurales y se estableció el marco dialógico de la interacción, reconociendo tanto la situación hermenéutica del investigador como la de cada participante; núcleos temáticos orientadores formulados como invitaciones al diálogo antes que como preguntas cerradas, diseñados para facilitar la emergencia de narrativas auténticas sobre las experiencias lectoras rurales; protocolo de fusión de horizontes para documentar momentos específicos de encuentro interpretativo entre investigador y participante, registrando las transformaciones comprensivas que ocurrieron durante el proceso dialógico; y formato de reflexión aplicativa donde se exploraron las implicaciones prácticas de las comprensiones emergentes para el contexto educativo específico de cada participante.

Cada protocolo se adaptó específicamente para docentes y estudiantes, considerando las particularidades del desarrollo cognitivo y comunicativo de cada grupo (Ver Anexo E), pero manteniendo la estructura hermenéutica fundamental que facilitó la implementación sistemática del método de Gadamer. Para los docentes, el instrumento incluyó 15 núcleos temáticos distribuidos en cuatro dimensiones: experiencias pedagógicas con estudiantes que presentaban debilidades lectoras (4 núcleos), estrategias metodológicas implementadas y su fundamentación conceptual (4 núcleos), percepciones sobre los factores contextuales que influían en las debilidades lectoras rurales (4 núcleos), y perspectivas sobre posibilidades de transformación pedagógica en sus contextos específicos (3 núcleos).

Para los estudiantes, se diseñó un protocolo con 12 núcleos temáticos adaptados cognitivamente: experiencias personales con la lectura y debilidades identificadas (3 núcleos), actividades de lectura que resultaban más significativas o desafiantes (3 núcleos), percepciones sobre el apoyo recibido en sus procesos de aprendizaje lector (3 núcleos), y expectativas sobre su desarrollo como lectores (3 núcleos).

Para el análisis hermenéutico profundo del discurso se diseñó un instrumento de interpretación textual que contempló cinco componentes articulados: matriz de contextualización histórica donde se documentaron las condiciones socioculturales, políticas educativas y tradiciones pedagógicas que mediaron la producción de cada discurso; formato de análisis de estructura comprensiva para identificar las lógicas internas de significación, los núcleos semánticos centrales y las relaciones de sentido presentes en las narrativas; protocolo de circularidad hermenéutica que facilitó el movimiento interpretativo sistemático entre partes específicas del discurso y la totalidad significativa de cada narrativa; matriz de identificación de efectividad histórica para reconocer las sedimentaciones de sentido y las influencias de tradiciones interpretativas en los discursos analizados; y formato de construcción de sentido aplicativo donde se articularon las comprensiones desarrolladas con propuestas de transformación pedagógica contextualmente pertinentes (Ver Anexo E).

Para la interpretación situada de prácticas pedagógicas se elaboró un instrumento de comprensión contextualizada (Ver Anexo E) que incluyó seis dimensiones integradas: registro de situación hermenéutica inicial donde se documentaron las concepciones previas del investigador sobre cada contexto educativo y las expectativas interpretativas sobre las prácticas que serían observadas; matriz de interpretación de mediaciones socioculturales para identificar y analizar los factores contextuales (materiales, culturales, institucionales) que influyeron en las manifestaciones de las prácticas educativas observadas; formato de análisis de significatividad pedagógica para comprender los sentidos que los docentes otorgaron a sus estrategias de enseñanza y las lógicas subyacentes a sus decisiones metodológicas; protocolo de documentación de interacciones dialógicas para registrar los momentos de encuentro interpretativo entre investigador y contexto observado; registro de circularidad comprensiva para documentar los ajustes interpretativos que se realizaron durante el proceso de observación; y matriz de construcción de alternativas aplicativas donde se documentaron las posibilidades de transformación pedagógica identificadas en cada contexto específico.

Como estableció Tonon et al. (2008), «los instrumentos de observación deben ser suficientemente específicos para garantizar la sistematicidad sin limitar la riqueza de la información recolectada» (p. 234). La construcción de estos instrumentos siguió los criterios de

Gadamer sobre coherencia hermenéutica, plausibilidad histórica y productividad comprensiva como parámetros de credibilidad interpretativa, garantizando que cada formato facilitara la implementación sistemática de las etapas del método hermenéutico y contribuyera efectivamente a la construcción de comprensiones contextualizadas sobre las debilidades lectoras en contextos educativos rurales.

Técnicas de Análisis de Información

Análisis Hermenéutico Profundo del Discurso

La técnica correspondió al análisis hermenéutico profundo del discurso, estrategia metodológica que permitió acceder a los niveles de significación implícitos en las narrativas de los participantes, trascendiendo la mera descripción de contenidos para alcanzar la comprensión de las estructuras de sentido que subyacieron a sus experiencias educativas. Esta técnica se fundamentó en la premisa expuesta por Gadamer (1960) de que los textos y discursos contienen horizontes de sentido que requieren interpretación contextualizada para revelar sus significados más profundos, especialmente aquellos relacionados con las experiencias vividas en contextos socioculturales específicos como la ruralidad educativa.

El análisis hermenéutico profundo del discurso implicó la implementación sistemática del círculo hermenéutico, moviendo la interpretación constantemente entre las partes específicas del discurso (palabras, frases, episodios narrados) y la totalidad significativa de las experiencias relatadas por los participantes. Esta técnica reconoció que las narrativas sobre debilidades lectoras rurales estuvieron mediadas por tradiciones pedagógicas, marcos culturales y experiencias históricas específicas que requerían interpretación situada para acceder a sus significados contextualizados.

La técnica facilitó la identificación de las sedimentaciones de sentido presentes en los discursos de los participantes, reconociendo que sus narrativas sobre las debilidades lectoras estuvieron influenciadas por la efectividad histórica de discursos pedagógicos, políticas educativas y concepciones culturales sobre la lectura que requerían explicitación hermenéutica para comprender su incidencia en las prácticas educativas contemporáneas.

Credibilidad de la Investigación

Para garantizar el rigor interpretativo de esta investigación cualitativa hermenéutica, se implementaron estrategias sistemáticas de triangulación que aseguraron la complementariedad entre las diferentes fuentes de información, estableciendo múltiples perspectivas sobre el fenómeno estudiado. En el marco del paradigma interpretativo adoptado, los criterios de calidad no corresponden a nociones positivistas de medición o cuantificación, sino a la capacidad de la investigación para representar fielmente las experiencias y significados de los participantes, denominada credibilidad interpretativa, y a la consistencia y transparencia de los procedimientos metodológicos empleados, denominada dependencia metodológica.

La credibilidad del proceso se sustenta específicamente en la triangulación de fuentes (docentes y estudiantes), triangulación de técnicas (Entrevista dialógica hermenéutica, análisis hermenéutico profundo del discurso e interpretación situada de prácticas pedagógicas), y triangulación teórica (contrastación con el marco conceptual de Daniel Cassany y otros referentes teóricos relevantes). Adicionalmente, se implementará la estrategia de diálogo interpretativo con participantes, mediante la cual se compartirán las interpretaciones preliminares con los informantes clave para confirmar la precisión de las comprensiones desarrolladas por el investigador. La prolongada permanencia en el campo de estudio (aproximadamente cuatro meses) permitirá obtener información rica y contextualizada, reduciendo la posibilidad de interpretaciones superficiales o sesgadas. registro exhaustivo de decisiones metodológicas y el mantenimiento de un archivo sistemático de evidencias fortalecerán la transparencia y trazabilidad del proceso investigativo. Para Gurdián (2007), «la calidad de la investigación cualitativa depende del rigor metodológico empleado en todas las fases del proceso investigativo, desde el diseño hasta la presentación de resultados» (p. 167).

La transferibilidad de los hallazgos se garantizará mediante la descripción densa del contexto de estudio, la caracterización detallada de los informantes clave y la documentación exhaustiva de las condiciones específicas bajo las cuales se desarrolla la investigación. Esta información permitirá a otros investigadores evaluar la aplicabilidad de los resultados a contextos similares e inferir la pertinencia de las interpretaciones desarrolladas. La dependencia se asegurará a través del registro sistemático de todos los procedimientos

metodológicos, las decisiones tomadas durante el proceso investigativo y las modificaciones realizadas en respuesta a las condiciones del campo de estudio. La confirmabilidad se logrará mediante la implementación de estrategias de reflexividad que hagan explícitas las preconcepciones del investigador y su posible influencia en la interpretación de los datos. Según Martínez (2013), «la reflexividad constituye un elemento fundamental para garantizar la objetividad en investigación cualitativa, reconociendo la subjetividad del investigador como parte del proceso interpretativo» (p. 289).

Aspectos Éticos

La investigación se desarrolló siguiendo rigurosamente los principios éticos fundamentales de la Ley 1581 (2012) que garantiza el respeto a la dignidad, derechos y bienestar de todos los participantes, implementando protocolos específicos que consideren las particularidades de trabajar con menores de edad en contextos rurales. El proceso de consentimiento informado constituye el fundamento ético del estudio, incluyendo la explicación detallada y comprensible de los propósitos de la investigación, los procedimientos que se seguirán, los beneficios esperados tanto para los participantes como para las comunidades educativas, los posibles riesgos o molestias que pudieran derivarse de la participación, y los mecanismos establecidos para proteger la confidencialidad y privacidad de la información compartida. Se garantizará explícitamente el derecho de todos los participantes a retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias negativas y sin necesidad de justificar su decisión, respetando plenamente su autonomía y voluntad.

La protección específica de menores de edad constituye un aspecto ético fundamental que requiere protocolos especializados y de acuerdo con la Resolución 0314 (2018), se obtendrá la autorización escrita y explícita de los padres de familia o representantes legales de todos los estudiantes participantes, proporcionándoles información completa sobre la investigación en un lenguaje claro y accesible que les permita tomar decisiones informadas. Adicionalmente, se solicitará el asentimiento informado de los estudiantes participantes, explicándoles de manera apropiada para su edad los propósitos del estudio, lo que se espera de su participación, y su derecho a no participar o retirarse cuando lo deseen. Se develarán

protocolos específicos para el uso de grabaciones de audio durante las entrevistas narrativas y para cualquier registro fotográfico o audiovisual que pudiera realizarse durante las observaciones, garantizando que solo se utilicen con autorización expresa y exclusivamente para los fines de la investigación.

El manejo de la información seguirá estrictos protocolos de confidencialidad, utilizando códigos para identificar a los participantes en lugar de sus nombres reales, almacenando la información en dispositivos seguros con acceso restringido, y garantizando que los datos solo sean utilizados por el investigador principal para los fines específicos del estudio. Los principios éticos de beneficencia y no maleficencia guiarán todas las decisiones metodológicas, asegurando que la investigación genere beneficios para las comunidades educativas participantes sin causar daños o perjuicios a ningún participante.

El principio de justicia se aplicará en la selección equitativa de participantes, evitando cualquier forma de discriminación y garantizando que la participación sea voluntaria y basada únicamente en los criterios metodológicos establecidos. Se implementará un proceso de devolución de resultados a las comunidades educativas participantes, presentando los hallazgos de manera comprensible y útil para mejorar sus prácticas educativas, cumpliendo así con el compromiso de reciprocidad ética hacia las comunidades que facilitan el desarrollo de la investigación.

Limitaciones teóricas, metodológicas y prácticas

Las limitaciones de esta investigación doctoral se configuraron como características inherentes al diseño metodológico adoptado y a las condiciones contextuales específicas donde se desarrolló el estudio, sin constituir debilidades que comprometieran la pertinencia de los hallazgos obtenidos. Estas limitaciones se enmarcaron en los parámetros esperables para una investigación hermenéutica de alcance doctoral que privilegió la comprensión profunda y contextualizada por encima de la generalización estadística, reconociendo que cada modalidad investigativa presenta características distintivas que definen sus alcances y posibilidades específicas.

En el ámbito teórico, la investigación se concentró en la articulación entre el método hermenéutico de Gadamer y el enfoque sociocultural de Daniel Cassany como marcos conceptuales principales para la comprensión de las debilidades lectoras en contextos rurales. Esta concentración teórica específica constituyó una decisión metodológica fundamentada que permitió desarrollar un análisis interpretativo coherente y profundo, aunque implicó que otros enfoques teóricos igualmente válidos para el análisis de las debilidades lectoras no fueran incorporados de manera central en el estudio. La delimitación teórica respondió a la necesidad de mantener coherencia hermenéutica y profundidad interpretativa, características que se habrían visto comprometidas por la dispersión conceptual que habría implicado la incorporación de múltiples marcos teóricos divergentes.

La naturaleza interpretativa de la investigación implicó que los hallazgos estuvieron mediados por las concepciones previas del investigador y las características específicas de los contextos estudiados, condición inherente al método hermenéutico que se reconoció como elemento constitutivo del proceso comprensivo antes que como limitación a superar. Esta mediación interpretativa, lejos de constituir una debilidad metodológica, representó la aplicación consecuente de los principios de Gadamer que reconocen la situación histórica y cultural como condición de posibilidad para toda comprensión auténtica. La inclusión de otros referentes teóricos complementarios atenuó esta delimitación conceptual, pero la concentración en los aportes de Cassany y Gadamer permaneció como característica definitoria del alcance teórico específico del estudio.

En el ámbito metodológico, el diseño de campo hermenéutico adoptado privilegió la comprensión profunda y contextualizada sobre otros objetivos investigativos como la generalización estadística o la replicabilidad experimental, decisión metodológica que respondió coherentemente al paradigma interpretativo asumido y a los propósitos específicos de la investigación. Esta característica metodológica no constituye una limitación en el sentido restrictivo del término, sino una especificidad que define la naturaleza y alcances de los conocimientos construidos mediante la aplicación del método hermenéutico de Gadamer. La investigación hermenéutica, por su propia naturaleza epistemológica, genera comprensiones contextualizadas y culturalmente situadas que contribuyen al conocimiento pedagógico de

manera diferente pero igualmente válida que las investigaciones experimentales o correlacionales.

La aplicación exclusiva del método hermenéutico de Gadamer, aunque coherente con el paradigma interpretativo, definió un enfoque metodológico específico que privilegió determinadas formas de acceso al conocimiento por encima de otras aproximaciones cualitativas igualmente válidas. Esta especificidad metodológica garantizó la coherencia interna del diseño investigativo y la profundidad hermenéutica requerida para generar comprensiones contextualizadas sobre las debilidades lectoras rurales, cumpliendo efectivamente con los objetivos planteados para la investigación doctoral.

El número de informantes clave, conformado por cinco participantes distribuidos en dos instituciones educativas rurales, respondió a los criterios de saturación teórica propios de la investigación hermenéutica y permitió desarrollar comprensiones profundas sobre las experiencias específicas de estos contextos educativos. La transferibilidad de los hallazgos a otros contextos rurales con características diferentes constituye una consideración importante que debe ser evaluada cuidadosamente por investigadores y educadores que pretendan aplicar las comprensiones desarrolladas en escenarios distintos a los estudiados. Esta característica no representa una debilidad metodológica, sino una especificidad que requiere consideración cuidadosa para la aplicación contextualizada de los hallazgos obtenidos.

La dependencia de la disposición y disponibilidad de los participantes para colaborar en el proceso investigativo constituyó una condición contextual que pudo incidir en la profundidad de la información recolectada, aunque las estrategias dialógicas implementadas y el tiempo de permanencia en campo (cuatro meses) permitieron develar relaciones de confianza que facilitaron la emergencia de narrativas auténticas sobre las experiencias educativas rurales. Esta condición es inherente a toda investigación que involucra participantes humanos y fue adecuadamente gestionada mediante estrategias hermenéuticas específicas que privilegiaron la construcción de relaciones dialógicas auténticas.

En el ámbito práctico, las debilidades de acceso a las instituciones educativas rurales seleccionadas, especialmente durante épocas de lluvia o condiciones climáticas adversas que caracterizaron estas regiones geográficas, constituyeron condiciones contextuales que

requirieron flexibilidad en la planificación del trabajo de campo sin comprometer la sistematicidad metodológica requerida. La coordinación de horarios con docentes que atendieron múltiples grados simultáneamente en el modelo multigrado generó algunas restricciones en los tiempos disponibles para la recolección de información, especialmente durante las sesiones de interpretación situada de prácticas pedagógicas, condiciones que fueron adecuadamente gestionadas mediante estrategias de flexibilización cronológica que mantuvieron la calidad del proceso investigativo.

Las limitaciones tecnológicas propias de los contextos rurales, como la conectividad limitada o la ausencia ocasional de energía eléctrica, incidieron en algunas ocasiones en el uso de equipos de grabación o la comunicación con los participantes, situaciones que fueron resueltas mediante estrategias alternativas como la toma de notas detalladas y la programación flexible de encuentros que garantizaron la continuidad del proceso investigativo. Adicionalmente, las dinámicas propias del calendario escolar rural y las interrupciones ocasionales por actividades agrícolas o festividades comunitarias constituyeron factores externos que requirieron flexibilidad en la implementación del cronograma de actividades, adaptaciones que enriquecieron la comprensión del contexto sociocultural donde se desenvolvieron las experiencias educativas estudiadas.

Estas limitaciones, interpretadas desde la perspectiva hermenéutica, se configuraron como elementos contextuales que enriquecieron la comprensión del fenómeno estudiado al evidenciar las condiciones reales donde se desarrollaron los procesos educativos rurales, contribuyendo a la construcción de conocimiento pedagógico más auténtico y contextualizado sobre las debilidades lectoras en estos escenarios específicos. La gestión adecuada de estas limitaciones mediante estrategias hermenéuticas específicas permitió mantener la calidad y profundidad del proceso investigativo mientras se desarrollaba una comprensión más completa de las condiciones contextuales que mediaron las experiencias educativas rurales estudiadas.

MOMENTO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Este momento expone de manera organizada los hallazgos de la investigación para su análisis e interpretación mediante el método hermenéutico de Gadamer, aplicando las seis etapas establecidas en la metodología. La interpretación se construyó progresivamente mediante movimientos circulares entre las evidencias empíricas documentadas y los marcos conceptuales que fundamentaron la comprensión del fenómeno de las debilidades lectoras en contextos rurales, generando así un diálogo constante entre teoría y práctica que enriqueció ambas dimensiones. Los hallazgos respondieron a los cinco propósitos específicos establecidos y se discutieron contrastándolos con referentes teóricos pertinentes, especialmente los aportes de Cassany sobre lectura como práctica sociocultural y los principios hermenéuticos de Gadamer sobre comprensión e interpretación.

El análisis se fundamentó en la información recolectada mediante entrevistas dialógicas hermenéuticas, interpretación situada de prácticas pedagógicas y triangulación de fuentes, aplicadas a los informantes clave durante octubre y noviembre de 2025 en dos instituciones educativas rurales del departamento de Antioquia. La interpretación hermenéutica permitió transitar desde las concepciones previas iniciales hasta la construcción de un modelo didáctico contextualizado que reconoció tanto las limitaciones estructurales como las potencialidades culturales presentes en estos escenarios educativos específicos, configurando así una comprensión más completa y matizada del fenómeno estudiado.

Etapa 1: Precomprensión (Vorverständnis)

La precomprensión constituyó el punto de partida del proceso interpretativo, donde se explicitaron conscientemente los prejuicios que la investigadora portaba al abordar el fenómeno. Según Gadamer (1977), estos prejuicios no constituían obstáculos sino condiciones necesarias para la comprensión, representando el horizonte inicial desde el cual se aproximó al fenómeno estudiado. La investigadora inició reconociendo su experiencia previa como docente

en el contexto educativo colombiano y su conocimiento sobre las particularidades de la educación rural en Antioquia, situación que mediaba inevitablemente las expectativas interpretativas sobre el fenómeno a investigar.

Las comprensiones iniciales anticipaban encontrar predominantemente debilidades técnicas severas en los estudiantes de tercer grado, manifestadas en problemas de decodificación, fluidez limitada y comprensión literal deficiente. Asimismo, se proyectaba encontrar estrategias didácticas tradicionales centradas en la repetición mecánica de sílabas y escasa diversificación metodológica por parte de los docentes. Esta comprensión sobre la escasa diversificación metodológica consistía en anticipar que los docentes rurales limitaban su práctica pedagógica a ejercicios repetitivos de silabeo, copiado mecánico de letras y lectura en voz alta sin mediación comprensiva, condición que se atribuía a la ausencia de formación especializada y a la precariedad de recursos materiales.

También se anticipaban ambientes familiares con escasa valoración de la cultura escrita y bajo acompañamiento en los procesos lectores. Sin embargo, los hallazgos empíricos cuestionaron esta comprensión inicial de manera significativa: los docentes informantes demostraron una praxis pedagógica fundamentada que integraba canciones, trabalenguas, activación de conocimientos previos y estrategias lúdicas ancladas en la oralidad y la cultura local, evidenciando una creatividad metodológica situada que el horizonte interpretativo inicial no había contemplado. Estas comprensiones se fundamentaban en caracterizaciones sobre educación rural que enfatizaban las carencias sin reconocer suficientemente los recursos culturales presentes, configurando así un horizonte interpretativo inicial que requirió confrontación con la evidencia empírica.

En este sentido, Hernández y Jiménez (2021) documentaron que los estudiantes que no superan las debilidades lectoras en tercer grado tienen alta probabilidad de mantener o agravar estos problemas en grados posteriores, evidencia que fundamentaba las expectativas de encontrar manifestaciones críticas que requerirían intervenciones urgentes. Los prejuicios sobre el enfoque sociocultural de Cassany incluían la suposición de que sus planteamientos teóricos, desarrollados mayormente en contextos urbanos y con poblaciones alfabetizadas,

requerirían adaptaciones sustanciales para aplicarse en escenarios rurales colombianos caracterizados por condiciones estructurales considerablemente más restrictivas.

Del mismo modo, la anticipación sobre las limitaciones materiales generaba expectativas de encontrar condiciones extremadamente precarias que impedirían cualquier implementación de estrategias didácticas innovadoras, sin contemplar suficientemente la creatividad pedagógica y las estrategias de adaptación que los docentes rurales desarrollan para responder a sus contextos específicos. Tampoco se consideraba inicialmente que las familias pudieran poseer prácticas letradas propias que constituyeran recursos valiosos para los procesos educativos, privilegiándose una visión deficitaria que enfatizaba las carencias sobre las potencialidades presentes en estos contextos. Esta precomprensión, aunque fundamentada en literatura sobre desigualdades educativas rurales, requería confrontación directa con las realidades vividas por los actores educativos para evitar reproducir caracterizaciones estereotipadas que invisibilizaran las capacidades y recursos efectivamente presentes en las comunidades rurales estudiadas.

La explicitación de estas concepciones previas resultó fundamental para el proceso hermenéutico posterior, tal como plantea Gadamer (1977) al señalar que la conciencia de los propios prejuicios permite someterlos al diálogo con el fenómeno y transformarlos cuando las evidencias empíricas los cuestionan, diferenciándose así de aproximaciones que buscan confirmar planteamientos previos ignorando evidencias contradictorias. Esta apertura a la transformación de las comprensiones iniciales diferencia el método hermenéutico de aproximaciones positivistas que privilegian la verificación sobre la comprensión. La precomprensión se constituyó así en el horizonte inicial que sería cuestionado, ajustado y enriquecido mediante los movimientos hermenéuticos subsecuentes desarrollados durante el análisis, reconociendo que toda comprensión auténtica implica necesariamente la transformación del que comprende.

De igual manera, esta explicitación de estas concepciones previas abre a su vez una pregunta que el proceso hermenéutico no cierra, sino que sostiene como horizonte de indagación permanente: ¿En qué medida los modelos pedagógicos disponibles para la enseñanza de la lectura en Colombia contemplan las prácticas letradas vernáculas de las

comunidades rurales como punto de partida legítimo, en lugar de tratarlas como ausencias que la escuela debe suplir?

Etapa 2: Fusión de Horizontes (Horizontverschmelzung)

La fusión de horizontes constituyó el momento central donde el encuentro dialógico entre el horizonte de comprensión de la investigadora y los horizontes de los informantes clave generó un nuevo espacio comprensivo enriquecido. Como plantea Gadamer (1977), el horizonte representa el ámbito de visión que abarca todo lo visible desde un punto determinado, mientras que la fusión ocurre cuando estos ámbitos se encuentran y generan una comprensión más amplia que trasciende las limitaciones de cada perspectiva individual. Este proceso se desarrolló mediante la aplicación sistemática de las técnicas de recolección diseñadas específicamente para facilitar el diálogo hermenéutico, donde cada encuentro con los informantes representó una oportunidad para que las concepciones previas iniciales se confrontaran con las experiencias vividas documentadas.

En consecuencia, la entrevista dialógica hermenéutica permitió acceder a las experiencias pedagógicas de los docentes sobre las características del proceso lector en tercer grado, las estrategias didácticas empleadas, el desempeño lector según los tres planos de Cassany y las prácticas socioculturales de lectura presentes en las familias. Por su parte, la interpretación situada de prácticas pedagógicas facilitó la observación directa de cómo se materializaban las estrategias en el aula multigrado durante clases completas desarrolladas en los contextos naturales. Estas técnicas generaron información rica y contextualizada que permitió comprender el fenómeno desde las perspectivas de quienes lo vivenciaban cotidianamente, configurando así las condiciones para que ocurriera el genuino encuentro dialógico que Gadamer considera esencial para toda comprensión auténtica.

La recolección de información se llevó a cabo durante los meses de septiembre y octubre de 2025 en las dos instituciones educativas rurales participantes: Centro Educativo Rural La Paulina sede Puquí Abajo y Centro Educativo Rural Santa Rosita. Los informantes clave estuvieron constituidos por dos docentes de educación básica primaria con experiencia en tercer grado y tres estudiantes que presentaban debilidades lectoras identificadas mediante

evaluaciones diagnósticas institucionales. Esta configuración permitió obtener perspectivas complementarias sobre el fenómeno desde los actores centrales que vivenciaban directamente los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura. De este modo, la triangulación de horizontes comprensivos enriqueció la interpretación desarrollada.

Tabla 11.
Informantes clave de la investigación

Código	Rol	Institución	Experiencia/Edad	Características relevantes
D1	Docente	CER La Paulina sede Puquí Abajo	8 años	Educación rural multigrado, fundamentación constructivista y sociocultural
D2	Docente	CER Santa Rosita	12 años	Educación básica primaria, estrategias lúdicas fundamentadas en oralidad

Nota. Elaboración propia basado en los docentes participantes-Informantes clave

Código	Rol	Institución	Experiencia/Edad	Características relevantes
E1	Estudiante	CER La Paulina sede Puquí Abajo	8 años	Debilidades en fluidez, fortalezas comprensivas, ambiente familiar letrado
E2	Estudiante	CER La Paulina sede Puquí Abajo	8 años	Motivación lectora alta, participación familiar activa, intereses ambientales
E3	Estudiante	CER Santa Rosita	9 años	Lectura silábica, capacidad inferencial desarrollada, prácticas religiosas familiares

Nota. Elaboración propia tomado de los estudiantes participantes-Informantes clave

La codificación de la información recolectada se realizó mediante análisis de contenido cualitativo en tres niveles progresivos de abstracción, dando paso de este modo al movimiento hermenéutico desde las manifestaciones particulares hacia las comprensiones conceptuales. El primer nivel correspondió a codificación descriptiva que identificaba qué se observaba literalmente en cada segmento textual de manera concreta y específica, aproximándose al fenómeno en su inmediatez aparente.

El segundo nivel correspondió a codificación interpretativa que construía significados subyacentes, identificaba patrones emergentes y establecía relaciones entre conceptos que no resultaban evidentes en la superficie del texto, profundizando así en las estructuras de sentido. El tercer nivel correspondió a codificación conceptual que conectaba los hallazgos empíricos con constructos teóricos del marco de referencia, integrando las evidencias documentadas con los planteamientos de Cassany sobre lectura como práctica sociocultural y estableciendo puentes entre la experiencia particular y la teoría general.

Esta progresión en tres niveles materializó el principio del círculo hermenéutico, donde cada nivel de codificación representaba un movimiento interpretativo que partía de las partes específicas, es decir, segmentos textuales concretos, para construir comprensiones del todo mediante categorías conceptuales. Estas, a su vez, iluminaban retrospectivamente la comprensión de las partes con mayor profundidad. El movimiento no fue lineal sino recursivo, pues exigió constantes ajustes cuando los niveles superiores revelaban aspectos no considerados inicialmente en los niveles descriptivos, evidenciando así la naturaleza circular de toda comprensión auténtica que Gadamer (1977) describe como la estructura fundamental del comprender.

Tabla 12.

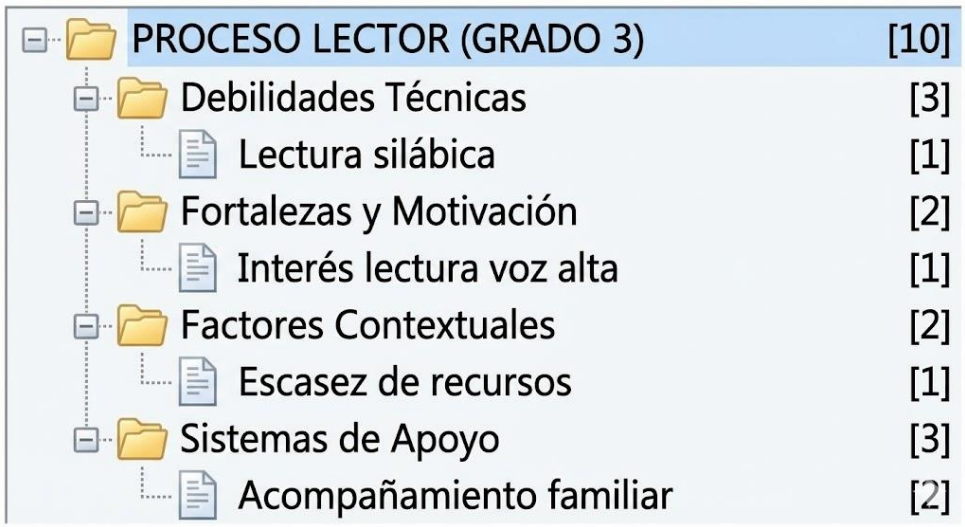
Sistema de códigos emergentes del análisis

Código	Tipo	Frecuencia	Definición operativa
Lectura silábica inicial	Descriptivo	8	Segmentación en sílabas durante oralización, pausas entre unidades
Pausas frecuentes	Descriptivo	6	Interrupciones del flujo lector que afectan ritmo y expresividad
Interés por lectura en voz alta	Descriptivo	7	Disposición positiva para leer oralmente, solicita turnos de participación
Omisiones y sustituciones	Descriptivo	5	Desaciertos: omite o sustituye letras durante decodificación
Activación conocimientos previos	Descriptivo	9	Preguntas sobre experiencias antes de abordar texto
Uso canciones y trabalenguas	Descriptivo	6	Estrategias lúdicas fundamentadas en oralidad
Decodificación no automatizada	Interpretativo	6	Lectura consume recursos cognitivos limitando comprensión
Motivación contextualizada	Interpretativo	8	Interés mediado por pertinencia cultural del texto
Participación familiar	Interpretativo	7	Involucramiento directo en procesos educativos
Fundamentación teórica explícita	Interpretativo	5	Docentes articulan marcos conceptuales conscientemente
Proceso lector en consolidación	Conceptual	5	Cassany (2006): Debilidades técnicas no impiden comprensión
Literacidades vernáculas	Conceptual	7	Cassany et al. (2015): Prácticas letradas comunitarias
Mediación como andamiaje	Conceptual	6	Apoyo gradual en zona de desarrollo próximo
Tres planos simultáneos	Conceptual	8	Cassany (2006): Literal, inferencial y crítico accesibles simultáneamente

Nota. Elaboración propia tomado a partir del análisis de la información en la codificación del diagnóstico

El proceso de codificación reveló cuatro categorías principales que estructuraron el análisis interpretativo. Estas no surgieron como imposiciones apriorísticas sino como construcciones que emergieron del diálogo con las evidencias. La primera categoría correspondió a características del proceso lector actual, donde convergieron códigos sobre manifestaciones técnicas de debilidades como lectura silábica y pausas frecuentes, junto con fortalezas motivacionales evidenciadas en interés por lectura y disfrute de géneros variados cuando conectaban con experiencias vitales. Esta convergencia de debilidades técnicas y fortalezas motivacionales representó uno de los hallazgos más significativos, cuestionando caracterizaciones unidimensionales que privilegiaban exclusivamente los déficits sin reconocer las capacidades presentes.

Ilustración 2.
Categorías principales de codificación



Nota. Elaboración propia tomado de la categorización y codificación generada por Claude AI

Por otra parte, la segunda categoría correspondió a estrategias didácticas empleadas por los docentes, integrando códigos sobre fundamentación teórica explícita, secuencias estructuradas que incluían motivación inicial, activación de conocimientos previos y lectura guiada. Esta categoría reveló que los docentes rurales participantes poseían conocimientos pedagógicos considerablemente más sofisticados que los anticipados por las concepciones

previas iniciales, desmintiendo así caracterizaciones deficitarias sobre formación docente rural. Al respecto, Iregui et al. (2024) señalan que, aunque el cuarenta y tres por ciento de docentes rurales reporta no haber recibido formación específica en metodologías multigrado, muchos desarrollan saberes experienciales que compensan estas limitaciones formales mediante procesos de reflexión sobre la práctica sostenidos en el tiempo.

De igual manera, la tercera categoría correspondió a manifestaciones de los tres planos de comprensión de Cassany, diferenciando evidencias de comprensión literal mediante reconstrucción de secuencias narrativas, comprensión inferencial mediante interpretación de simbolismos y significados implícitos, y comprensión crítica mediante extracción de lecciones valorativas y aplicación a experiencias personales. Esta categoría validó empíricamente el postulado de Cassany (2006) sobre que los tres planos no constituyen una jerarquía secuencial sino dimensiones simultáneas accesibles mediante mediación apropiada, hallazgo que cuestionaba radicalmente las concepciones previas iniciales sobre que las debilidades técnicas impedirían sistemáticamente el acceso a niveles superiores de comprensión.

Finalmente, la cuarta categoría correspondió a prácticas socioculturales de lectura, donde convergieron códigos sobre participación familiar mediante observación en aula y transferencia de estrategias a contextos domésticos, lectura religiosa intergeneracional como práctica vernácula significativa, y saberes sobre naturaleza y agricultura transmitidos mediante oralidad campesina. Esta categoría reveló la existencia de capital cultural considerablemente más rico que el anticipado, validando así los planteamientos de Cassany et al. (2015) sobre que las comunidades desarrollan prácticas letradas propias que merecen reconocimiento pedagógico explícito en lugar de ser ignoradas o devaluadas por los sistemas educativos formales.

Tabla 13.

Matriz de codificación del Propósito 1: Características del proceso lector

Segmento textual	Código descriptivo	Código interpretativo	Código conceptual	Memo analítico
«*Al inicio del año escolar, la mayoría de los estudiantes leen de forma silábica con pausas y mucha debilidad para comprender lo que son los textos largos. Sin embargo, muestran intereses por leer en voz alta, disfrutan las lecturas de cuentos cortos*» (D1, Entrevista dialógica hermenéutica, 15 de octubre, 2025)	Lectura silábica inicial; Pausas frecuentes; Interés por lectura	Decodificación no automatizada; Motivación intrínseca presente	Proceso lector en consolidación; Identidad lectora positiva	Tensión productiva entre debilidades técnicas y actitudes positivas. Las debilidades son de consolidación del código, no de comprensión o motivación. Patrón fundamental del fenómeno que requiere aproximaciones pedagógicas que no subordinen el desarrollo de la comprensión al dominio previo de la fluidez
«*Omiten letras o sustituyen letras tanto en la lectura como en la escritura*» (D1, Entrevista dialógica hermenéutica, 15 de octubre, 2025)	Omisión letras; Sustitución letras; desaciertos en lectura y escritura	Debilidades conciencia fonológica; Transferencia desaciertos modalidades	Déficit consolidación código alfabético	Desaciertos en ambas modalidades sugieren problemas en representación mental del código, no solo en decodificación. Requiere intervención específica en conciencia fonológica que trabaje simultáneamente lectura y escritura como procesos complementarios
«*Tener el interés por la lectura, o sea, disfrutan leer los cuentos, leer fábulas, adivinanzas, especialmente cuando se relacionan con su entorno o con las experiencias que ellos las han vivido*» (D1, Entrevista dialógica hermenéutica, 15 de octubre, 2025)	Interés por lectura; Disfrute géneros variados; Conexión con entorno	Motivación contextualizada; Aprendizaje significativo	Lectura situada en experiencia; Relevancia cultural	Motivación mediada por pertinencia cultural. Textos conectados con experiencias generan mayor interés que descontextualizados, validando así el principio de Cassany sobre lectura como práctica social situada. Principio clave para selección textual que los docentes aplican intuitivamente

Nota. Elaboración propia tomado de la categorización y codificación del propósito uno generada por Claude AI

Tabla 14.

Matriz de codificación - Propósito 2: Estrategias didácticas

Segmento textual	Código descriptivo	Código interpretativo	Código conceptual	Memo analítico
«*Un enfoque pedagógico sería el constructivista. Porque reconocen al estudiante como el protagonista de su propio aprendizaje... también se trabaja en lo que es el comunicativo... Y cuando hablamos del aprendizaje significativo, entonces ya nos vamos a Ausubel*» (D1, Entrevista dialógica hermenéutica, 15 de octubre, 2025)	Enfoque constructivista; Estudiante protagonista; Enfoque comunicativo; Aprendizaje significativo	Fundamentación teórica explícita; Articulación múltiples enfoques	Eclecticismo pedagógico coherente; Transposición didáctica consciente	NOTABLE: docente fundamenta estrategias teóricamente. Menciona autores específicos (Ausubel), evidenciando formación pedagógica sólida que desmiente concepciones previas sobre docentes rurales sin fundamentación conceptual. Este hallazgo cuestiona radicalmente caracterizaciones deficitarias predominantes

Nota. Elaboración propia tomado de la categorización y codificación del propósito dos generada por Claude AI

Tabla 15.

Matriz de codificación - Propósito 3: Tres planos de comprensión (Cassany)

Segmento textual	Código descriptivo	Código interpretativo	Código conceptual	Memo analítico
«*La princesa dijo que se casaría con el que le diera el mejor regalo... un joven le dio una simple piedra... cuando empujó la piedra al fuego se convirtió en oro*» (E1, Entrevista dialógica	Recuerdo historia completa; Secuencia narrativa clara; Identificación personajes y acciones	Comprensión literal sólida; Memoria narrativa estructurada	PRIMER PLANO (Cassany) consolidado; Macroestructura textual comprendida	Capacidad de reconstruir narrativa completa con coherencia. Identifica problema central, desarrollo y resolución, demostrando que primer plano está consolidado pese a lectura silábica. Evidencia empírica que cuestiona modelos

hermenéutica, 17 de octubre, 2025)				secuenciales tradicionales
«*Lo más especial es que algo que parece insignificante, cuando te das cuenta del valor de las cosas ya todo es diferente*» (E1, Entrevista dialógica hermenéutica, 17 de octubre, 2025)	Interpretación simbolismo; Contraste insignificante vs valioso; Transformación perspectiva	Comprensión significados implícitos; Interpretación simbólica objetos	SEGUNDO PLANO (Cassany); Inferencia simbólica; Pensamiento abstracto emergente	Comprende que piedra simboliza algo más allá de lo literal. El contraste «parece insignificante» pero tiene valor evidencia pensamiento de segundo plano. No está explícito en texto sino construido mediante inferencia activa del lector

Nota. Elaboración propia tomado de la categorización y codificación del propósito tres generada por Claude AI

La triangulación de la información integró tres vértices complementarios que permitieron validar las interpretaciones mediante la confrontación de múltiples fuentes, con lo cual se actualizó el principio hermenéutico de que la comprensión se enriquece mediante el diálogo entre perspectivas diversas. El primer vértice correspondió a las perspectivas de los docentes sobre el fenómeno, obtenidas mediante entrevistas dialógicas donde describieron características del proceso lector, estrategias didácticas empleadas y prácticas familiares observadas. El segundo vértice correspondió a las experiencias directas de los estudiantes que vivenciaban las debilidades lectoras, expresadas mediante entrevistas narrativas donde narraron sus propias percepciones sobre el proceso lector y sus ambientes familiares. El tercer vértice correspondió a los fundamentos teóricos del enfoque sociocultural de Cassany que orientaban la interpretación, proporcionando marcos conceptuales para comprender las evidencias empíricas.

Este proceso triangular permitió contrastar las caracterizaciones que realizaban los docentes sobre el perfil lector de sus estudiantes con las manifestaciones directas de los propios estudiantes sobre sus experiencias lectoras, identificando convergencias fundamentales y tensiones productivas entre ambas perspectivas. Se evidencia que los docentes caracterizaban a los estudiantes con lectura silábica y debilidades técnicas, caracterización que las evidencias confirmaban efectivamente. Sin embargo, los estudiantes demostraban capacidades de comprensión crítica que los docentes no enfatizaban

suficientemente en sus descripciones iniciales, revelando una tensión productiva que enriqueció la comprensión del fenómeno al evidenciar que las categorías evaluativas docentes privilegiaban aspectos técnicos sobre dimensiones comprensivas más complejas.

La fusión de horizontes generó comprensiones enriquecidas que trascendieron las limitaciones de cada perspectiva individual, materializando así el principio de Gadamer de que el encuentro dialógico produce conocimiento cualitativamente superior al que cada participante poseía inicialmente. Las concepciones previas iniciales sobre caracterizaciones deficitarias de los contextos rurales se transformaron mediante el diálogo con evidencias empíricas que revelaron fortalezas no anticipadas en múltiples dimensiones. Los docentes demostraron fundamentación teórica sólida mediante referencias explícitas a Ausubel y Vygotsky, creatividad pedagógica notable evidenciada en estrategias de diferenciación multigrado, y capacidad de articular coherentemente marcos conceptuales complementarios pese a trabajar en condiciones de recursos extremadamente limitados, cuestionando así las concepciones previas sobre que la precariedad material impedía el desarrollo de prácticas pedagógicas sofisticadas.

Los estudiantes manifestaron capacidades comprensivas que coexistían con debilidades técnicas documentadas, evidenciando que fluidez y comprensión podían desarrollarse relativamente independientes cuando había mediación apropiada y textos significativos. El estudiante E1 con lectura silábica expresó: «*Las cosas más importantes no están desde afuera, sino está desde adentro de tu corazón*» (E1, Entrevista dialógica hermenéutica, 17 de octubre, 2025), demostrando comprensión crítica excepcional del simbolismo del cuento sobre la princesa de fuego. Esta evidencia refutaba categóricamente las concepciones previas sobre que las debilidades técnicas impedirían sistemáticamente el acceso a niveles superiores de comprensión. Como plantea Cassany (2006), el desarrollo de la comprensión crítica no depende linealmente del dominio técnico previo sino de la mediación pedagógica que active explícitamente este nivel interpretativo y de la conexión afectiva que el lector establezca con los textos abordados.

Por otro lado, las familias desarrollaban prácticas letradas considerablemente más ricas que las anticipadas por caracterizaciones deficitarias predominantes en la literatura sobre

contextos rurales. El estudiante E1 describió: «*En mi casa lee mi mamá, mi primo, mi abuelo. A mi abuela le gusta mucho leer la Biblia... mi mamá lee novelas*» (E1, Entrevista dialógica hermenéutica, 17 de octubre, 2025), evidenciando diversidad de prácticas letradas familiares con múltiples modelos lectores y propósitos variados. En relación con esto, Álvarez y Patiño (2022) demostraron que las intervenciones pedagógicas que reconocen y valoran los saberes locales, integrándolos en los procesos de enseñanza de la lectura, incrementan significativamente tanto la comprensión como la motivación lectora comparado con enfoques descontextualizados que ignoran las prácticas culturales presentes en las comunidades.

Asimismo, la fusión de horizontes sobre las estrategias didácticas reveló que los docentes rurales implementaban intuitivamente principios del enfoque sociocultural sin necesariamente conocer explícitamente todos los postulados específicos de Cassany, demostrando así que el conocimiento pedagógico efectivo no siempre requiere apropiación teórica formal. Durante la interpretación situada de prácticas pedagógicas, se documentó que la docente activaba conocimientos previos preguntando: *¿Ustedes han visto hormigas en sus fincas? ¿Qué hacen las hormigas?* antes de leer el cuento tradicional sobre la hormiga y la cigarra (Observación, 15 de octubre, 2025).

Esta estrategia evidenciaba comprensión situada de que los estudiantes se motivaban y comprendían mejor cuando los textos conectaban con su realidad inmediata, materializando así los principios de Cassany sobre pertinencia cultural sin que la docente necesariamente los identificara con este autor específico. Como señalan Vásquez y Calderón (2021), los enfoques que integran la cultura local y establecen redes de apoyo comunitario logran mejores resultados que aquellos que replican estrategias urbanas descontextualizadas en entornos rurales, validando así la pertinencia de las prácticas docentes observadas.

Tabla 16.
Transformación de concepciones previas mediante fusión de horizontes

Aspecto	Precomprensión inicial	Evidencia empírica documentada	Comprensión emergente
Perfil lector estudiantil	Predominio debilidades técnicas severas con	«*Muestran intereses por leer en voz alta, disfrutan las lecturas de cuentos cortos*» pese a lectura silábica (D1)	Debilidades de consolidación código, no de comprensión ni motivación. Identidad lectora positiva coexiste con limitaciones

	comprensión limitada y desmotivación		técnicas, requiriendo aproximaciones que no subordinen comprensión a fluidez
Fundamentación pedagógica docente	Métodos tradicionales sin sustento teórico explícito, repetición mecánica	«*Constructivista... comunicativo... aprendizaje significativo, entonces ya nos vamos a Ausubel... Vygotsky desde un enfoque sociocultural*» (D1)	Profesionales reflexivos con formación sólida que integran teoría y práctica contextualizada creativamente, desmintiendo caracterizaciones deficitarias sobre docentes rurales
Prácticas familiares lectura	Ambientes con escasa valoración cultura escrita, limitada exposición textos	«*Lee mi mamá, mi primo, mi abuelo. A mi abuela le gusta mucho leer la Biblia... mi mamá lee novelas*» (E1)	Capital cultural familiar significativo con prácticas vernáculas diversificadas que constituyen recursos pedagógicos desaprovechados sistemáticamente por la escuela

Nota. Elaboración propia tomado de Claude AI para la sistematización de la información.

El encuentro dialógico con los actores educativos transformó las concepciones iniciales y dejó abierta una interrogante que la fusión misma no resuelve: ¿Qué condiciones institucionales y de formación docente permitirían que el capital cultural letrado de las familias rurales sea reconocido y articulado sistemáticamente en los procesos de enseñanza de la lectura, en lugar de permanecer como recurso desaprovechado por la escuela?

Etapa 3: Circularidad Hermenéutica

La circularidad hermenéutica constituyó la estructura fundamental del proceso comprensivo, donde el movimiento dialéctico constante entre las partes específicas y la totalidad significativa del fenómeno generó comprensiones progresivamente más profundas y coherentes. Como establece Gadamer (1977), este círculo no representa un defecto metodológico sino la descripción ontológica correcta de toda comprensión auténtica, donde cada interpretación parcial se ajustó según emergían nuevas evidencias y el todo se comprendió mejor conforme se analizaron las partes constitutivas del fenómeno estudiado mediante movimientos iterativos.

El primer movimiento circular se desarrolló al analizar las manifestaciones iniciales sobre el perfil lector estudiantil. La descripción del primer docente sobre «*lectura silábica con pausas y mucha debilidad para comprender textos largos*» representaba una parte específica que

inicialmente se interpretó como confirmación de las concepciones previas sobre debilidades técnicas severas que impedirían desarrollo lector efectivo. Sin embargo, al considerar esta manifestación en relación con la descripción complementaria en la misma respuesta sobre que «*muestran intereses por leer en voz alta, disfrutan las lecturas de cuentos cortos*», la comprensión del todo se transformó sustancialmente.

Esta primera transformación obligó a reinterpretar la parte inicial bajo una luz diferente que reconocía la coexistencia de limitaciones técnicas con fortalezas motivacionales no anticipadas. La contradicción aparente entre debilidades técnicas y actitudes positivas no constituía una inconsistencia en el discurso docente sino evidencia de un fenómeno considerablemente más complejo que las caracterizaciones unidimensionales iniciales que privilegiaban exclusivamente los déficits. El movimiento circular reveló que las debilidades lectoras rurales no podían comprenderse mediante marcos interpretativos que enfatizaran solamente las limitaciones técnicas, requiriendo aproximaciones que integraran simultáneamente las limitaciones de fluidez con la motivación intrínseca presente.

El segundo movimiento circular se generó al contrastar las descripciones de estrategias didácticas declaradas por los docentes en las entrevistas narrativas con las prácticas pedagógicas observadas directamente durante la interpretación situada de prácticas en el aula multigrado. La afirmación del primer docente sobre fundamentación «*constructivista... comunicativo... aprendizaje significativo... Vygotsky desde un enfoque sociocultural*» requería contrastación interpretativa mediante evidencias concretas de implementación práctica que demostraran coherencia entre el discurso pedagógico declarado y las estrategias efectivamente materializadas en las interacciones cotidianas con los estudiantes.

La observación documentó que efectivamente la docente activaba conocimientos previos preguntando sobre experiencias con hormigas en las fincas antes del cuento tradicional, generaba espacios de trabajo colaborativo organizando grupos que compartían guías por limitaciones materiales que convertía creativamente en oportunidad pedagógica, y promovía comprensión crítica mediante preguntas que conectaban el mensaje moral del cuento con experiencias personales y familiares de los estudiantes. Esta circularidad entre lo declarado y lo

observado generó una comprensión del todo considerablemente más fundamentada que validaba la coherencia entre conocimiento teórico y práctica efectiva.

Los docentes participantes no solo poseían conocimiento teórico sobre enfoques contemporáneos que mencionaban en sus discursos, sino que los materializaban efectivamente en prácticas pedagógicas concretas adaptadas creativamente a sus condiciones contextuales específicas de multigrado y recursos limitados. Como plantean Díaz Barriga (2021), la formación docente efectiva requiere integración de conocimiento teórico con desarrollo de competencias prácticas contextualizadas, evidencia que los informantes clave demostraron poseer mediante la coherencia documentada entre fundamentación declarada y estrategias observadas durante las clases completas.

El tercer movimiento hermenéutico se produjo al analizar las manifestaciones sobre los tres planos de comprensión de Cassany documentadas en los estudiantes. El testimonio del primer estudiante sobre el cuento de la princesa de fuego, donde alcanzaba comprensión crítica sofisticada expresando que «*las cosas más importantes no están desde afuera, sino está desde adentro de tu corazón*» y aplicando este mensaje valorativo a su relación con su madre reconociendo el esfuerzo que no siempre valoraba, constituía una parte específica que inicialmente se interpretó como caso excepcional poco representativo del fenómeno general.

No obstante, al considerar esta evidencia junto con otras manifestaciones de comprensión inferencial y crítica documentadas en múltiples estudiantes que simultáneamente presentaban debilidades técnicas según las evaluaciones diagnósticas institucionales, la comprensión global del fenómeno se transformó radicalmente. Este tercer movimiento circular reveló un patrón generalizable que cuestionaba las concepciones previas fundamentales: cuando había conexión afectiva con los textos que abordaban temáticas significativas para los estudiantes y mediación pedagógica apropiada mediante preguntas que activaban los tres planos, los estudiantes accedían a niveles superiores de comprensión independientemente de sus limitaciones de fluidez documentadas.

Como plantea Cassany (2006), los tres planos de comprensión no constituyen una jerarquía secuencial que requiera dominio previo del nivel literal para acceder al inferencial o crítico, sino dimensiones simultáneas accesibles mediante mediación apropiada que active cada

nivel específicamente. Las evidencias empíricas validaron empíricamente este postulado teórico que las concepciones previas iniciales cuestionaban al anticipar que las debilidades técnicas impedirían sistemáticamente el acceso a niveles superiores de comprensión hasta que se consolidara previamente la automatización del reconocimiento grafofónico.

El cuarto movimiento circular se desarrolló al analizar las manifestaciones sobre prácticas familiares de lectura que emergieron tanto en las entrevistas narrativas con docentes como en las narrativas estudiantiles. El testimonio del primer estudiante describiendo que en su hogar leían la mamá con novelas recreativas, el primo con textos de fantasía y los abuelos con la Biblia constituía una parte que no encajaba en la comprensión global deficitaria de los contextos familiares rurales que las concepciones previas iniciales habían construido fundamentándose en caracterizaciones predominantes en la literatura.

Al documentarse testimonios similares en otros estudiantes sobre prácticas diversificadas, incluyendo «*mi abuelo lee mucho la Biblia porque él es pastor*» (E2, Entrevista dialógica hermenéutica, octubre, 2025), la acumulación de estas partes específicas que describían ecosistemas letrados ricos obligó a cuestionar radicalmente la comprensión del todo. Este cuarto movimiento reveló ecosistemas letrados considerablemente más ricos que los anticipados por caracterizaciones deficitarias que enfatizan exclusivamente las carencias materiales sin reconocer suficientemente las prácticas culturales presentes.

La lectura religiosa intergeneracional no representaba simplemente una práctica privada sin relevancia educativa sino un evento de socialización letrada donde los niños accedían a narrativas bíblicas complejas mediante mediación de adultos significativos que modelaban prácticas de lectura compartida y transmitían valores culturales específicos. Como establecen Cassany et al. (2015), las prácticas vernáculas poseen igual legitimidad que las dominantes escolares, aunque los sistemas educativos tradicionalmente privilegien estas últimas desconociendo o devaluando las formas letradas autóctonas de las comunidades rurales y campesinas.

El quinto movimiento circular se generó al analizar las manifestaciones sobre participación familiar en los procesos educativos, donde las partes específicas sobre madres que «*ingresan al aula para saber cómo se les está enseñando a los niños*» desafiaban las

comprensiones iniciales sobre formas de vinculación familia-escuela que se anticipaba serían limitadas a reuniones informativas esporádicas o apoyo pasivo en tareas escolares. Al considerar esta parte en relación con los testimonios docentes sobre cómo las familias «*se llevan algunas estrategias a casa para trabajarlas también*», la comprensión del todo se enriqueció sustancialmente.

Este quinto movimiento reveló una modalidad innovadora de involucramiento familiar que trascendía las formas convencionales de participación documentadas predominantemente en contextos urbanos, donde las fronteras entre escuela y hogar se difuminaban productivamente. Las madres no solo apoyaban las tareas escolares, sino que observaban directamente las metodologías empleadas por los docentes y las apropiaban para replicarlas sistemáticamente en contextos domésticos, generando continuidad metodológica que multiplicaba el tiempo efectivo de intervención pedagógica más allá del horario escolar formal.

El sexto movimiento hermenéutico se produjo al analizar las manifestaciones sobre estrategias de evaluación y seguimiento, particularmente el instrumento denominado bitácora que el primer docente describió con detalle. Esta parte específica inicialmente se interpretó como un portafolio convencional de evidencias que documentaba progresos mediante acumulación de producciones estudiantiles. Sin embargo, al considerar la descripción detallada de que incluía «*datos personales... reflexiones sobre lo leído... producción de los textos... logros y los compromisos*», la comprensión se transformó radicalmente.

La bitácora integraba dimensiones metacognitivas mediante reflexiones que promovían conciencia explícita sobre los propios procesos comprensivos y dimensiones autorregulativas mediante compromisos que posicionaban al estudiante como agente activo de su desarrollo, evidenciando comprensión profunda de evaluación formativa que trascendía la mera documentación de progresos técnicos para apoyar el desarrollo de capacidades de autorregulación fundamentales. Como plantea Cassany (2006), la metacognición constituye componente fundamental que diferencia lectores estratégicos que monitorean activamente su comprensión de lectores pasivos que no detectan cuando han dejado de comprender.

El séptimo movimiento circular se desarrolló al analizar las experiencias exitosas de superación de debilidades severas que los docentes narraron como evidencias de efectividad de

sus estrategias. El caso del estudiante que «*llegó en la segunda fase, para grado tercero y no conocía ni siquiera vocales*» inicialmente se interpretó como evidencia de la efectividad de la intervención docente individual materializada mediante trabajo diario con cuaderno de refuerzo. Sin embargo, al considerar las manifestaciones complementarias sobre que «*el apoyo familiar fue fundamental... la mamá entraba incluso al salón*», la comprensión se complejizó sustancialmente.

El éxito no podía atribuirse a un factor único sino a la convergencia de múltiples dimensiones configurando un ecosistema de apoyo integral donde mediaciones docentes sistemáticas, apoyo familiar comprometido y adaptación metodológica según ritmo individual operaban sinérgicamente. Este movimiento circular reveló que las intervenciones efectivas requerían articulación de múltiples apoyos complementarios que frecuentemente no se consideran en propuestas pedagógicas que privilegian metodologías específicas ignorando las condiciones estructurales que median su efectividad en contextos particulares.

El octavo movimiento hermenéutico se produjo al analizar las manifestaciones sobre necesidades contextuales y limitaciones materiales, donde las partes sobre precariedad extrema materializada en ausencia de biblioteca institucional, materiales diversificados y tecnologías educativas coexistían con evidencias de prácticas pedagógicas innovadoras fundamentadas teóricamente. Esta aparente contradicción entre precariedad material y sofisticación metodológica obligó a desarrollar una reinterpretación más compleja del fenómeno que reconociera dimensiones que las caracterizaciones unidimensionales ignoraban.

La creatividad pedagógica no ocurría «pese a» las limitaciones materiales como si estas fueran simplemente obstáculos que debían superarse sino precisamente «a través de» ellas, donde las restricciones materiales funcionaban paradójicamente como catalizadores de innovación al obligar a los docentes a desarrollar estrategias adaptativas que probablemente no surgirían en contextos de abundancia de recursos convencionales. Las estrategias de diferenciación multigrado que mantenían unidad temática mientras adaptaban complejidad no constituían aplicaciones de teorías formales sino invenciones prácticas que respondían creativamente a necesidades estructurales específicas.

El noveno movimiento circular se generó al analizar las manifestaciones sobre intereses temáticos expresados por los estudiantes, particularmente aquellos vinculados con problemáticas ambientales y naturaleza. Un estudiante expresó interés por «*los árboles, los animales, cuidar el planeta*» (E2, Entrevista dialógica hermenéutica, octubre, 2025), manifestación que inicialmente se interpretó como preferencia individual anecdótica sin implicaciones pedagógicas significativas. Sin embargo, al considerar que múltiples estudiantes expresaban intereses similares sobre naturaleza, biodiversidad y agricultura, la comprensión se transformó revelando un patrón significativo.

Estos intereses reflejaban la conexión directa de los estudiantes rurales con ecosistemas que constituían su entorno cotidiano y no representaban simplemente preferencias temáticas sino oportunidades pedagógicas específicas para incrementar pertinencia cultural de los textos trabajados. Los textos sobre biodiversidad local, problemáticas ambientales regionales y prácticas agrícolas sostenibles tendrían mayor potencial motivacional y comprensivo que los cuentos tradicionales europeos descontextualizados que predominaban en los materiales disponibles, sugiriendo la necesidad de producción local de materiales que aprovecharan estos intereses sistemáticamente.

El décimo movimiento hermenéutico se produjo al analizar la relación entre las cuatro categorías principales identificadas durante la codificación: características lectoras actuales, estrategias didácticas empleadas, manifestaciones de los tres planos de comprensión y prácticas socioculturales de lectura. Inicialmente estas categorías se interpretaron como ámbitos relativamente independientes que podían analizarse separadamente sin perder comprensión significativa del fenómeno. Sin embargo, el movimiento circular reveló que estaban profundamente interrelacionadas mediante conexiones complejas que determinaban la configuración específica del fenómeno.

Las características lectoras observadas en los estudiantes se mediaban directamente por las estrategias didácticas que los docentes empleaban sistemáticamente. Las estrategias didácticas se fundamentaban en comprensiones explícitas o implícitas sobre las prácticas socioculturales de lectura presentes en las familias y comunidades. Las prácticas socioculturales determinaban qué características lectoras resultaban culturalmente valoradas y

funcionalmente relevantes en estos contextos específicos. Esta comprensión de la interrelación profunda entre las categorías reveló que las intervenciones pedagógicas debían considerar simultáneamente todas estas dimensiones en lugar de privilegiar unilateralmente aspectos técnicos ignorando mediaciones culturales.

Los movimientos circulares entre partes y totalidad enriquecieron progresivamente la comprensión del fenómeno y condujeron a una interrogante que orienta futuras indagaciones: ¿Cómo podría el diseño curricular para tercer grado en contextos rurales multigrado incorporar la circularidad entre dimensiones técnicas y comprensivas de la lectura, de manera que ninguna de las dos se subordine a la otra durante el proceso de consolidación lectora?

Etapa 4: Aplicación (Anwendung)

La aplicación constituyó el momento donde la comprensión desarrollada mediante los movimientos hermenéuticos previos se articuló con propuestas concretas para la transformación de las prácticas educativas estudiadas. Como establece Gadamer (1977), comprender es siempre aplicar el sentido comprendido a la situación concreta, reconociendo que la aplicación no constituye una fase posterior opcional sino un momento constitutivo de la comprensión misma que completa el proceso interpretativo mediante su proyección hacia la transformación de las realidades que generan el fenómeno estudiado. En esta investigación, la aplicación se materializó en la construcción del modelo didáctico basado en el enfoque sociocultural de Cassany que respondió a las necesidades específicas identificadas en los contextos educativos rurales participantes, emergiendo orgánicamente de las comprensiones desarrolladas durante las etapas hermenéuticas previas.

El modelo integró cuatro componentes fundamentales que sistematizaron los hallazgos interpretativos y los articularon con propuestas pedagógicas contextualizadas: epistemológico que estableció principios pedagógicos con credibilidad empírica mediante las evidencias documentadas, metodológico que formalizó estrategias didácticas efectivas observadas en los docentes participantes, evaluativo que estructuró prácticas de seguimiento personalizado identificadas como promisorias, y contextual que aprovechó recursos comunitarios disponibles documentados durante el proceso investigativo. Cada componente emergió orgánicamente del

análisis hermenéutico desarrollado, no como imposición externa sino como síntesis de las comprensiones construidas mediante el diálogo con los informantes y la confrontación con las teorías de Cassany sobre lectura como práctica social situada.

Componente epistemológico: Principios pedagógicos emergentes

El componente epistemológico estableció seis principios pedagógicos que emergieron de las evidencias empíricas analizadas que orientarían las prácticas de enseñanza de la lectura en contextos rurales. El primer principio correspondió a la lectura como práctica social situada, reconociendo que en contextos rurales esta competencia adquiría sentido primariamente como actividad comunitaria compartida donde las familias participaban activamente. Este principio se fundamentó en las evidencias documentadas sobre madres que «*ingresan al aula para saber cómo se les está enseñando a los niños... se llevan algunas estrategias a casa para trabajarlas también*» (D1, Entrevista dialógica hermenéutica, 15 de octubre, 2025), validando empíricamente los planteamientos de Cassany (2006) sobre que la lectura no constituye una habilidad técnica individual sino una práctica cultural situada que se desarrolla mediante participación en comunidades lectoras específicas.

El segundo principio correspondió a la disociación entre fluidez técnica y comprensión profunda, cuestionando modelos secuenciales tradicionales que condicionaban el acceso a niveles superiores al dominio previo de la automatización del código. Este principio emergió de las evidencias donde estudiantes con lectura silábica alcanzaban comprensión crítica excepcional, como el caso del estudiante E1 que expresó «*las cosas más importantes no están desde afuera, sino está desde adentro de tu corazón*» (E1, Entrevista dialógica hermenéutica, 17 de octubre, 2025), demostrando comprensión crítica del simbolismo del cuento pese a sus limitaciones técnicas documentadas. Como plantean Álvarez y Patiño (2022), las intervenciones que integran saberes locales incrementan significativamente tanto comprensión como motivación lectora comparado con enfoques descontextualizados, validando así la pertinencia de trabajar simultáneamente el desarrollo de la fluidez y la comprensión profunda sin subordinar una a la otra.

El tercer principio correspondió a la activación de conocimientos previos experienciales, reconociendo que los estudiantes rurales poseían saberes valiosos sobre naturaleza, trabajo agrícola y convivencia comunitaria que constituían el punto de partida natural para la comprensión lectora. Este principio se fundamentó en las estrategias documentadas donde la docente preguntaba «*¿Ustedes han visto hormigas en sus fincas? ¿Qué hacen las hormigas?*» antes de abordar el cuento tradicional (Observación, 15 de octubre, 2025), estrategia que generaba conexiones significativas entre el contenido textual y las experiencias vitales. Como plantea Cassany (2006), el lector construye significado mediante interacción entre la información textual y sus conocimientos previos, proceso que resulta más efectivo cuando estos conocimientos se activan explícitamente antes de la lectura, principio que los docentes participantes aplicaban intuitivamente demostrando comprensión situada de sus contextos específicos.

El cuarto principio correspondió al reconocimiento de las literacidades vernáculas, reconociendo que las comunidades rurales poseían prácticas letradas propias que merecían reconocimiento pedagógico explícito. Este principio se fundamentó en las evidencias sobre ambientes familiares letrados donde el estudiante E1 describió «*En mi casa lee mi mamá, mi primo, mi abuelo. A mi abuela le gusta mucho leer la Biblia... mi mamá lee novelas*» (E1, Entrevista dialógica hermenéutica, 17 de octubre, 2025), mientras que E2 mencionó que «*mi abuelo lee mucho la Biblia porque él es pastor*» (E2, Entrevista dialógica hermenéutica, 19 de octubre, 2025). Como establecen Cassany et al. (2015), las prácticas vernáculas poseen igual legitimidad que las dominantes escolares, requiriendo así que las propuestas pedagógicas reconozcan y valoren las formas letradas autóctonas como recursos pedagógicos valiosos.

El quinto principio correspondió a la mediación docente como andamiaje gradual, fundamentado en el caso documentado donde un estudiante que «*llegó en la segunda fase, para grado tercero y no conocía ni siquiera vocales*» logró avances significativos mediante intervención sistemática donde «*el apoyo familiar fue fundamental... la mamá entraba incluso al salón*» (D1, Entrevista dialógica hermenéutica, 15 de octubre, 2025). Este caso evidenció que la mediación efectiva requería gradualidad en la transferencia de responsabilidad conforme el estudiante consolidaba competencias, operando sinérgicamente con apoyos familiares que

multiplicaban las oportunidades de práctica guiada. El sexto principio correspondió a la integralidad de los tres planos de comprensión, confiado empíricamente mediante estudiantes con lectura silábica que alcanzaban niveles críticos cuando había mediación que activaba explícitamente estos planos, demostrando que no constituían jerarquía secuencial sino dimensiones simultáneas accesibles mediante mediación apropiada.

Componente metodológico: Sistematización de estrategias observadas

El componente metodológico sistematizó cinco estrategias didácticas efectivas que emergieron durante el proceso hermenéutico, formalizándolas como orientaciones coherentes con los principios epistemológicos establecidos. La primera estrategia correspondió a activación de conocimientos previos mediante preguntas culturalmente pertinentes sobre experiencias rurales, estrategia documentada directamente en las prácticas observadas donde los docentes conectaban sistemáticamente los textos con las realidades vividas por los estudiantes. Esta estrategia se formalizó como procedimiento que debía iniciar cada secuencia didáctica, estableciendo puentes explícitos entre los contenidos textuales y las experiencias vitales mediante preguntas que indagaran sobre observaciones directas, vivencias personales y saberes transmitidos familiarmente relacionados con las temáticas que los textos abordarían.

La segunda estrategia correspondió a lectura compartida y guiada, documentada cuando el docente mencionó trabajar «*a través de la lectura guiada, para fortalecer la fluidez y la comprensión*» (D1, Entrevista dialógica hermenéutica, 15 de octubre, 2025). Esta estrategia se sistematizó reconociendo que constituía el mecanismo fundamental para trabajar con estudiantes que presentaban debilidades técnicas sin limitar su acceso a textos complejos e interesantes, donde el docente modelaba estrategias comprensivas pensando en voz alta, haciendo inferencias explícitas, conectando con conocimientos previos y formulando preguntas que activaban los tres planos de comprensión simultáneamente mientras los estudiantes seguían el texto visualmente.

La tercera estrategia correspondió a diferenciación multigrado, fundamentada en la práctica documentada sobre «*textos del mismo tema, pero con distinta complejidad... con apoyo visual... con imágenes, con pictogramas, con letras más grandes*» (D1, Entrevista

dialógica hermenéutica, 15 de octubre, 2025). Esta estrategia se formalizó como principio metodológico que permitía mantener unidad temática para el diálogo colectivo mientras se adaptaban demandas cognitivas según niveles individuales, transformando la aparente limitación del multigrado en fortaleza pedagógica. Al respecto, Solano (2023) señala que la metodología multigrado puede constituir una oportunidad pedagógica cuando se aprovecha estratégicamente la diversidad de niveles presentes en el aula, generando oportunidades para que estudiantes de diferentes grados se apoyaran mutuamente mediante interacciones de tutoría entre pares.

La cuarta estrategia correspondió a transformación creativa de textos, documentada cuando el docente D2 propuso «*cómo cambiarías el comienzo de ese cuento o cómo le cambiarías el desenlace. Entonces, el niño va a tratar de buscar otras alternativas para organizar su cuento*» (D2, Entrevista dialógica hermenéutica, 17 de octubre, 2025). Esta estrategia se sistematizó como mecanismo para activar el tercer plano crítico posicionando a los estudiantes como co-creadores activos, ampliándose hacia un repertorio que incluyera reescribir desde otra perspectiva, imaginar condiciones iniciales diferentes, y crear finales alternativos. Esta estrategia materializaba los planteamientos de Cassany (2006) sobre el lector como agente activo que no solo extrae significado del texto, sino que lo transforma mediante procesos de apropiación crítica.

La quinta estrategia correspondió a la articulación entre prácticas vernáculas y dominantes, fundamentada en las evidencias sobre prácticas letradas familiares documentados que incluían lectura religiosa intergeneracional, narrativas orales campesinas y saberes sobre naturaleza transmitidos familiarmente. Esta articulación responde directamente a uno de los principios centrales del enfoque sociocultural de Cassany (2006), quien sostiene que en los contextos rurales existe una desconexión histórica entre las prácticas letradas que los niños desarrollan en sus comunidades y las que la escuela les exige, desconexión que genera barreras adicionales para la consolidación lectora cuando no se reconocen ni se valoran las prácticas vernáculas como recursos pedagógicos legítimos.

En los contextos estudiados, esta desconexión se manifiesta en la distancia entre los textos escolares estandarizados de origen urbano y las narrativas, saberes y prácticas letradas

propias de las comunidades campesinas de Valdivia y Caucasia. La estrategia se concretó mediante la recolección de dichos campesinos, historias orales familiares y saberes sobre agricultura mediante talleres donde las familias compartieran sus conocimientos, la transcripción y sistematización de estos saberes en materiales escritos que se utilizaron como textos escolares legítimos, y la incorporación de portadores comunitarios de saberes como co-educadores que participaron activamente en los procesos formativos escolares.

Componente evaluativo: Formalización del instrumento bitácora

El componente evaluativo estructuró prácticas de documentación pedagógica y seguimiento personalizado fundamentadas en el instrumento bitácora documentado durante las entrevistas narrativas. Este instrumento se formalizó como herramienta central que integraría cinco secciones complementarias identificadas en la práctica del docente D1: datos personales que humanizaban el proceso, registros de lecturas realizadas que documentaban diversidad de géneros, reflexiones sobre lo leído que desarrollaban capacidades metacognitivas, producciones textuales propias, y registros de logros y compromisos que promovían autorregulación. El docente describió que incluía «*datos personales... reflexiones sobre lo leído... producción de los textos... logros y los compromisos*» (D1, Entrevista dialógica hermenéutica, 15 de octubre, 2025), instrumento que evidenciaba comprensión profunda de evaluación formativa.

La sección de reflexiones sobre lo leído emergió como componente fundamental al promover conciencia explícita sobre los propios procesos comprensivos, facilitando que los estudiantes identificaran estrategias efectivas, reconocieran quiebres comprensivos y valoraran críticamente mensajes presentados en los textos. Como plantea Cassany (2006), la metacognición constituye componente fundamental de la lectura competente, diferenciando lectores estratégicos que monitorean activamente su comprensión de lectores pasivos, aspecto que el instrumento documentado promovía sistemáticamente. Asimismo, la sección de registros de logros y compromisos promovía autorregulación al posicionar al estudiante como agente activo de su propio desarrollo lector, celebrando progresos que fortalecían la autoeficacia mientras se establecían metas mediante procesos de reflexión guiada.

Componente contextual: Aprovechamiento de recursos identificados

El componente contextual sistematizó cuatro estrategias específicas para aprovechar recursos comunitarios documentados y mitigar limitaciones estructurales identificadas. La primera estrategia correspondió a producción local de materiales aprovechando intereses temáticos identificados, donde el estudiante E2 expresó interés por «*los árboles, los animales, cuidar el planeta*» (E2, Entrevista dialógica hermenéutica, 19 de octubre, 2025), intereses que reflejaban la conexión directa de los estudiantes rurales con sus entornos naturales. Esta estrategia se formalizó proponiendo proyectos colaborativos donde los estudiantes investigaran temáticas específicas de su entorno mediante la interpretación situada y la entrevista dialógica hermenéutica a conocedores de la comunidad, sistematizando posteriormente estos saberes en textos escritos culturalmente pertinentes. Como demostraron Álvarez y Patiño (2022), las intervenciones que integran saberes locales incrementan significativamente la comprensión y motivación lectora.

La segunda estrategia correspondió a sistematización de redes de apoyo familiar que formalizaran la participación documentada donde las madres «*ingresan al aula para saber cómo se les está enseñando a los niños... se llevan algunas estrategias a casa para trabajarlas también*» (D1, Entrevista dialógica hermenéutica, 15 de octubre, 2025). Esta estrategia se ejecutó proponiendo talleres formativos donde se modelarán estrategias de lectura compartida que las familias pudieran implementar en contextos domésticos, proporcionando orientaciones concretas sobre cómo leer con los niños enfatizando el diálogo sobre el texto, formulación de preguntas que promovieran inferencias, y conexión del mensaje con experiencias familiares compartidas. Como señalan Vásquez y Calderón (2021), los enfoques que establecen redes de apoyo comunitario logran mejores resultados que aquellos que replican estrategias urbanas descontextualizadas.

La tercera estrategia correspondió a adaptación de recursos disponibles mediante propuestas como bibliotecas viajeras con aportes familiares que circularan sistemáticamente entre estudiantes, aprovechando los textos distribuidos en múltiples hogares que individualmente parecían insuficientes, pero colectivamente constituían un acervo significativo.

Esta estrategia respondía a la limitación material documentada sobre ausencia de biblioteca institucional, transformando creativamente esta restricción en oportunidad para involucrar a las familias mediante circulación organizada de materiales que generaría continuidad entre contextos escolares y domésticos. La cuarta estrategia correspondió a articulación con políticas educativas existentes, proponiendo que el modelo se insertara en marcos institucionales vigentes para facilitar su viabilidad y sostenibilidad en contextos donde los recursos eran limitados.

Tabla 17.

Componentes fundamentales del modelo didáctico contextualizado

Componente	Principios/Estrategias	Fundamentación empírica	Fundamentación teórica	Propuesta de concreción práctica
Epistemológico	Lectura como práctica social situada	«*Los padres ingresan al aula... se llevan estrategias a casa*» (D1)	Cassany (2006)	Sistematizar participación familiar, formalizar biblioteca viajera, crear eventos letrados comunitarios
	Disociación fluidez-comprensión	«*Las cosas importantes no están desde afuera, sino desde adentro*» (E1, lectura silábica + nivel crítico)	Cassany (2006); Álvarez y Patiño (2022)	Trabajo simultáneo consolidación código Y construcción significado sin subordinar una a otra
	Activación conocimientos previos	«*¿Ustedes han visto hormigas en sus fincas?*» (Observación)	Cassany (2006)	Preguntas sobre experiencias con naturaleza, trabajo, comunidad antes de cada lectura
	Reconocimiento de literacidades vernáculas	«*A mi abuela le gusta mucho leer la Biblia*» (E1)	Cassany et al. (2015)	Documentar dichos, historias orales, saberes campesinos como textos escolares legítimos
Metodológico	Lectura compartida y guiada	«*A través de la lectura guiada para fortalecer la fluidez*» (D1)	Cassany (2006)	Docente modela estrategias pensando en voz alta, proporciona andamiajes progresivos
	Diferenciación multigrado	«*Textos del mismo tema, distinta complejidad... apoyo visual*» (D1)	Solano (2023)	Mismo tema con complejidad graduada, andamiajes visuales diferenciados

	Transformación creativa textos	«*Cómo cambiarías el comienzo o el desenlace*» (D2)	Cassany (2006)	Cambiar inicios/desenlaces, reescribir desde otra perspectiva, finales alternativos
Evaluativo	Bitácora integral	«*Datos personales... reflexiones... producciones... logros y compromisos*» (D1)	Cassany (2006)	Cinco secciones integradas con dimensiones metacognitivas y autorregulativas
Contextual	Producción local materiales	«*Los árboles, los animales, cuidar el planeta*» (E2, intereses)	Álvarez y Patiño (2022)	Proyectos investigación sobre biodiversidad, agricultura, historia local
	Redes apoyo familiar	«*La mamá entraba incluso al salón*» (D1, caso exitoso)	Vásquez y Calderón (2021)	Talleres formativos familias, modelamiento lectura compartida

Nota. Elaboración propia tomado a partir de la aproximación teórica de Cassany (2006), Álvarez y Patiño (2022) y Vásquez y Calderón (2021).

La aplicación del modelo propuesto requirió la consideración de situaciones específicas de cada contexto rural donde pretendiera implementarse, reconociendo que no constituía una prescripción metodológica universal replicable mecánicamente sino orientaciones fundamentadas que demandarían apropiación crítica y adaptación creativa según particularidades locales. Las instituciones educativas rurales diferían significativamente entre sí según características de las comunidades que atendían, tradiciones pedagógicas locales predominantes, recursos materiales y humanos disponibles, y experiencias previas de los docentes que mediaban las posibilidades de implementación efectiva de cualquier propuesta pedagógica.

El modelo proporcionó marcos conceptuales que explicitaban los principios epistemológicos que deberían orientar las decisiones pedagógicas y estrategias ejemplares que los docentes podrían reinterpretar considerando estas particularidades contextuales para generar prácticas efectivamente transformadoras que respetaran las identidades culturales locales mientras fortalecieran las competencias lectoras de los estudiantes. La viabilidad del modelo se fundamentó en que privilegió estrategias que no dependían de recursos materiales

inexistentes, sino que potenciaban los recursos humanos y culturales efectivamente presentes en los contextos rurales mediante sistematización deliberada, como evidenciaron los casos documentados donde docentes con formación sólida y familias comprometidas generaban condiciones favorables pese a limitaciones materiales severas.

La concreción del modelo didáctico en componentes pedagógicos situados plantea una interrogante sobre su alcance y transferibilidad: ¿De qué manera este modelo podría adaptarse a otros contextos rurales colombianos con características socioculturales distintas a las de Valdivia y Caucasia, preservando sus principios fundamentales sin perder la pertinencia contextual que constituye su fortaleza central?

Etapa 5: Distancia Temporal (Zeitenabstand)

La distancia temporal constituyó una condición fundamental para la comprensión hermenéutica, operando como filtro que permitió distinguir entre prejuicios productivos que facilitaron la comprensión auténtica y prejuicios improductivos que la obstaculizaron. Como establece Gadamer (1977), la distancia temporal no representa un abismo que deba superarse mediante reconstrucciones históricas objetivas sino una condición positiva y productiva del comprender, donde el paso del tiempo permite que emerjan con claridad los significados esenciales de un fenómeno mientras se disuelven los aspectos contingentes y superficiales. En esta investigación, la distancia temporal operó en múltiples dimensiones que enriquecieron la comprensión del fenómeno de las debilidades lectoras en contextos rurales, permitiendo identificar patrones estructurales que trascendían manifestaciones particulares inmediatas.

Sedimentación de tradiciones pedagógicas sobre enseñanza de la lectura

La perspectiva histórica sobre las tradiciones pedagógicas que mediaron las prácticas de enseñanza de la lectura en contextos rurales colombianos permitió comprender que los métodos tradicionales centrados en la decodificación mecánica y la repetición de sílabas descontextualizadas que las concepciones previas anticipaban encontrar no constituían simplemente desaciertos metodológicos individuales de docentes con formación deficiente sino sedimentaciones de tradiciones pedagógicas específicas que dominaron la educación colombiana durante décadas. Estas tradiciones respondían a concepciones sobre la lectura

como habilidad técnica individual que debía desarrollarse mediante ejercitación sistemática de componentes aislados, concepciones que gradualmente han sido cuestionadas por enfoques contemporáneos que privilegian la construcción de significado mediante interacción con textos diversos en contextos socioculturales específicos.

No obstante, la distancia temporal reveló que los docentes participantes en esta investigación se habían distanciado considerablemente de estas tradiciones tradicionales, evidenciando apropiación de enfoques contemporáneos mediante su fundamentación explícita en «*constructivista... comunicativo... aprendizaje significativo... Vygotsky desde un enfoque sociocultural*» (D1, Entrevista dialógica hermenéutica, 15 de octubre, 2025). Esta distancia entre las tradiciones pedagógicas sedimentadas históricamente y las prácticas actuales documentadas permitió comprender que los procesos de transformación pedagógica en contextos rurales operaban de maneras más complejas y dinámicas que las caracterizaciones estáticas predominantes en la literatura, donde se asumía frecuentemente que las prácticas rurales permanecían ancladas en metodologías obsoletas. Como señalan Iregui et al. (2024), aunque persisten desafíos en la formación docente rural, muchos profesionales desarrollan competencias sofisticadas mediante procesos de actualización continua y reflexión sobre la práctica.

Experiencia docente acumulada y refinamiento de prácticas

La sedimentación de experiencias docentes acumuladas durante años de trabajo en contextos rurales específicos proporcionó una distancia temporal fundamental para comprender el fenómeno estudiado. Los docentes participantes poseían entre ocho y doce años de experiencia en educación rural, período suficiente para que sus prácticas pedagógicas se hubieran refinado mediante ciclos iterativos de implementación, evaluación de resultados observados directamente en sus estudiantes, reflexión sobre efectividad de las estrategias empleadas, y ajustes progresivos fundamentados en comprensiones experienciales sobre qué funcionaba efectivamente en condiciones específicas. Esta experiencia acumulada no constituía simplemente la repetición mecánica de rutinas establecidas sino un proceso de construcción de

conocimiento pedagógico práctico que integraba teoría formal con saberes experienciales contextualizados.

Las prácticas pedagógicas efectivas documentadas durante el proceso hermenéutico no surgieron espontáneamente como aplicaciones inmediatas de teorías pedagógicas aprendidas en programas de formación, sino que se construyeron progresivamente mediante procesos sostenidos de experimentación, error, reflexión y refinamiento que requerían tiempo considerable para consolidarse. Las estrategias de diferenciación multigrado que mantenían unidad temática mientras graduaban complejidad textual y apoyos visuales según niveles individuales no representaban aplicaciones mecánicas de principios teóricos del diseño universal para el aprendizaje sino invenciones prácticas desarrolladas creativamente mediante confrontación directa con las demandas contextuales específicas del aula multigrado rural, donde un solo docente debía atender simultáneamente múltiples grados con recursos materiales limitados.

La distancia temporal permitió comprender que el caso exitoso documentado donde un estudiante que «*llegó en la segunda fase, para grado tercero y no conocía ni siquiera vocales*» logró avances significativos (D1, Entrevista dialógica hermenéutica, 15 de octubre, 2025) no representaba un evento aislado sino el resultado de estrategias refinadas durante años de experiencia trabajando con estudiantes que presentaban debilidades severas. El docente había desarrollado mediante su trayectoria profesional comprensiones sobre cuándo intensificar la mediación, cómo involucrar productivamente a las familias, y qué ritmo de progresión resultaba apropiado según características individuales, saberes que solo la experiencia sostenida en el tiempo permitía consolidar. Como plantea Rhenals (2021), entre los 7 y 9 años se consolidan redes neuronales específicas para la lectura, período crítico que requiere intervenciones apropiadas cuyo diseño se beneficia significativamente de la experiencia docente acumulada.

Evolución de enfoques teóricos sobre enseñanza de la lectura

La evolución de los enfoques teóricos sobre enseñanza de la lectura que proporcionaron marcos interpretativos progresivamente refinados para comprender las debilidades lectoras

constituyó otra manifestación de la distancia temporal. El enfoque sociocultural de Cassany representaba una sedimentación de múltiples tradiciones teóricas previas que incluían el constructivismo piagetiano sobre construcción individual de conocimiento, la perspectiva de Vygotski sobre mediación social del aprendizaje, la psicolingüística que estudia los procesos cognitivos de la lectura, la sociolingüística que analiza variaciones en usos del lenguaje según contextos, y los estudios culturales sobre prácticas letradas diversas. Esta genealogía teórica evidenció que los planteamientos de Cassany no surgieron súbitamente como innovación radical, sino que se construyeron mediante diálogo crítico con tradiciones intelectuales previas.

La perspectiva temporal permitió comprender que Cassany (2006) apropió selectivamente elementos sustentados empíricamente de estas tradiciones mientras cuestionaba aspectos problemáticos identificados mediante investigación sistemática desarrollada durante décadas por múltiples investigadores en diversos contextos. La distinción entre los tres planos de comprensión (literal, inferencial y crítico) que orientó esta investigación no constituía una invención original de Cassany sino una síntesis de desarrollos previos en estudios sobre comprensión lectora que este autor sistematizó y articuló con su enfoque sociocultural más amplio. La distancia temporal permitió comprender que el enfoque sociocultural representa un punto específico en una evolución teórica continua, no una verdad definitiva y cerrada, reconociendo simultáneamente su potencia explicativa actual y su carácter provisional sujeto a refinamientos futuros.

Asimismo, la distancia temporal reveló que las debilidades lectoras documentadas en los estudiantes participantes no podían comprenderse adecuadamente mediante modelos teóricos que privilegiaran exclusivamente dimensiones cognitivas individuales ignorando mediaciones socioculturales. Los modelos tradicionales que enfatizaban déficits neuropsicológicos o problemas de procesamiento fonológico, aunque aportaban comprensiones valiosas sobre aspectos específicos, resultaban insuficientes para capturar la complejidad del fenómeno donde coexistían debilidades técnicas con fortalezas comprensivas mediadas por factores culturales y motivacionales. La evolución teórica hacia enfoques socioculturales representaba un movimiento necesario para comprender fenómenos complejos que los modelos previos no

lograban explicar satisfactoriamente, aunque no invalidaba completamente las contribuciones de estas tradiciones anteriores.

Experiencia sobre relaciones entre políticas educativas y realidades rurales

La experiencia acumulada sobre las relaciones entre políticas educativas nacionales y realidades escolares rurales proporcionó perspectiva temporal para evaluar críticamente las iniciativas implementadas. Las políticas que habían operado durante años en el sistema educativo colombiano generaron evidencias sobre fortalezas, limitaciones y condiciones de efectividad que solo la distancia temporal permitía identificar con claridad. Como señala Quintero et al. (2021), las matrices de referencia curricular para tercer grado establecen expectativas sobre automatización del reconocimiento grafofónico y desarrollo de estrategias de autorregulación que las evidencias empíricas mostraban no se cumplían sistemáticamente en contextos rurales caracterizados por limitaciones estructurales específicas.

La distancia temporal permitió comprender que estas matrices curriculares, diseñadas mediante procesos técnicos que pretendían credibilidad universal, no consideraban suficientemente las particularidades contextuales que mediaban los procesos de consolidación lectora en escenarios rurales. Las expectativas curriculares asumían implícitamente condiciones como disponibilidad de materiales diversificados, tiempo instructivo suficiente, grupos relativamente homogéneos y apoyo familiar letrado que frecuentemente no caracterizaban las realidades rurales documentadas. Esta distancia entre prescripciones curriculares y realidades contextuales no constituía simplemente un problema de implementación deficiente sino una tensión estructural que reveló limitaciones de políticas educativas estandarizadas que ignoraban diversidades territoriales fundamentales.

Por otra parte, la experiencia histórica sobre las relaciones entre investigación educativa y transformación de prácticas pedagógicas proporcionó otra perspectiva temporal fundamental. La investigación académica sobre enseñanza de la lectura había generado conocimientos valiosos fundamentados en evidencia empírica sistemática acumulada durante décadas; sin embargo, la distancia entre hallazgos investigativos y prácticas escolares cotidianas permanecía significativa en muchos contextos. La distancia temporal permitió comprender que

la brecha entre teoría y práctica no se superaba mediante mera divulgación de hallazgos que los docentes deberían aplicar mecánicamente, sino que requería procesos de apropiación crítica donde los profesionales reinterpretaran los conocimientos teóricos mediante sus propias experiencias contextuales, generando así síntesis prácticas situadas que no constituían aplicaciones directas sino transformaciones creativas de las teorías según demandas específicas.

Filtro temporal: Distinción entre aspectos contingentes y esenciales

La distancia temporal operó finalmente como filtro que permitió distinguir entre aspectos contingentes y esenciales del fenómeno estudiado mediante identificación de patrones que trascendían manifestaciones particulares. Las manifestaciones específicas de las debilidades lectoras documentadas en las instituciones participantes incluían lectura silábica, omisiones, sustituciones y comprensión literal limitada, características que podrían variar en otros contextos rurales según factores como lengua materna de los estudiantes, tradiciones pedagógicas locales predominantes, recursos disponibles y condiciones socioeconómicas familiares. Estas manifestaciones específicas representaban aspectos contingentes que dependían de particularidades contextuales inmediatas.

No obstante, el patrón fundamental revelado mediante el análisis hermenéutico trascendía estas manifestaciones particulares: las debilidades lectoras en contextos rurales se caracterizaban por la coexistencia de limitaciones técnicas de consolidación del código con fortalezas motivacionales evidenciadas en disposiciones positivas hacia la lectura y capacidades comprensivas que se activaban cuando había mediación apropiada y textos culturalmente significativos. Este patrón esencial, validado mediante movimientos circulares entre casos particulares y comprensiones generales, permanecía significativo independientemente de las variaciones contingentes en manifestaciones específicas documentadas. Como plantea Gadamer (1977), la distancia temporal permite que lo esencial emerja con claridad mientras lo accesorio se disuelve, facilitando así la identificación de estructuras fundamentales que caracterizan el fenómeno más allá de sus expresiones superficiales variables.

Del mismo modo, la distancia temporal reveló que las estrategias didácticas efectivas documentadas compartían características fundamentales que trascendían sus modalidades específicas de implementación. Aunque los docentes participantes empleaban recursos diversos y secuencias variadas según sus estilos pedagógicos particulares, todas las estrategias efectivas compartían principios esenciales: activación de conocimientos previos experienciales, conexión de contenidos textuales con realidades vitales de los estudiantes, mediación explícita que modelaba estrategias comprensivas, y valoración de prácticas culturales presentes en las comunidades. Estos principios esenciales constituían el núcleo invariante que determinaba la efectividad de las estrategias independientemente de las variaciones contingentes en sus formas específicas de materialización, sugiriendo así que las propuestas pedagógicas futuras deberían privilegiar estos principios fundamentales sobre prescripciones metodológicas detalladas que podrían resultar inadecuadas en contextos diversos.

Finalmente, la distancia temporal permitió comprender que el fenómeno de las debilidades lectoras rurales no constituía un problema técnico aislado susceptible de resolución mediante intervenciones pedagógicas puntuales sino una manifestación de desigualdades estructurales más amplias que caracterizaban el sistema educativo colombiano. Como señalan Alarcón et al. (2024), las intervenciones pedagógicas efectivas en contextos rurales requieren considerar particularidades culturales, lingüísticas y socioeconómicas que median los procesos educativos, reconociendo así que las soluciones técnicas resultan insuficientes cuando no se abordan las condiciones estructurales que generan y perpetúan las inequidades. Esta comprensión, facilitada por la perspectiva temporal que permitió identificar patrones persistentes pese a múltiples iniciativas de mejoramiento, sugiere que las transformaciones profundas requieren articulación de intervenciones pedagógicas específicas con modificaciones de las condiciones estructurales que determinan las posibilidades educativas en territorios rurales.

El reconocimiento del peso histórico sobre las prácticas pedagógicas rurales conduce a una interrogante que trasciende esta investigación y apunta hacia transformaciones estructurales: ¿Qué cambios en las políticas de formación docente rural serían necesarios para que los saberes pedagógicos situados que los docentes construyen con años de experiencia en

contextos multigrado sean reconocidos, sistematizados y transferidos a quienes inician en estos mismos contextos?

Etapa 6: Conciencia de la Historia Efectuada (Wirkungsgeschichtliches Bewußtsein)

La conciencia de la historia efectuada constituyó la etapa culminante del proceso hermenéutico, donde se reconoció explícitamente que la investigadora se situó en la historia de efectos del fenómeno que interpretó, condición que determinó tanto las posibilidades como las limitaciones de la comprensión desarrollada. Como establece Gadamer (1977), esta conciencia no buscó la objetividad absoluta que eliminaría toda mediación subjetiva sino la comprensión reflexiva de cómo la pertenencia histórica del intérprete al contexto educativo colombiano, su vinculación con las problemáticas de la educación rural, y su formación en tradiciones pedagógicas específicas mediaron inevitablemente el proceso interpretativo desarrollado. Esta conciencia de la historicidad radical de toda comprensión constituyó la garantía de honestidad intelectual que diferencia la hermenéutica auténtica de pretensiones objetivistas que ignoran las mediaciones inevitables que caracterizan todo conocimiento humano situado.

Mediación de tradiciones pedagógicas colombianas

Las tradiciones pedagógicas colombianas mediaron la comprensión de las debilidades lectoras rurales de maneras específicas que resultaban fundamentales reconocer explícitamente. La investigadora se formó profesionalmente en un sistema educativo que privilegiaba históricamente concepciones específicas sobre la enseñanza de la lectura, donde coexistían tensiones entre enfoques tradicionales centrados en decodificación mecánica y enfoques contemporáneos que privilegiaban la construcción activa de significado mediante interacción con textos diversos. Esta formación en tradiciones específicas determinó qué aspectos del fenómeno resultaron visibles e interpretables, privilegiando ciertas dimensiones mientras potencialmente oscureciendo otras que desde tradiciones pedagógicas diferentes podrían haber emergido con mayor claridad.

La familiaridad con debates pedagógicos nacionales sobre calidad educativa, estándares de competencia y evaluaciones estandarizadas medió inevitablemente las concepciones previas

iniciales sobre qué constituían «debilidades» lectoras dignas de atención investigativa. Estas categorías evaluativas no eran neutras sino construcciones históricas específicas que reflejaban valores y prioridades particulares del sistema educativo colombiano contemporáneo. Asimismo, la exposición a literatura académica sobre educación rural colombiana que enfatizaba frecuentemente caracterizaciones deficitarias contribuyó a configurar las concepciones previas iniciales que anticipaban encontrar limitaciones severas, aunque el proceso hermenéutico permitió posteriormente cuestionar y transformar estas concepciones previas mediante el diálogo con las evidencias empíricas documentadas.

Mediación de políticas educativas y condiciones estructurales

Las políticas educativas nacionales y las condiciones estructurales del sistema educativo colombiano mediaron tanto el fenómeno estudiado como la comprensión desarrollada sobre él de maneras que debían reconocerse conscientemente. Las debilidades lectoras documentadas en las instituciones rurales participantes no constituían fenómenos naturales o inevitables sino productos históricos de condiciones específicas: inversión insuficiente en educación rural que generaba precariedad material extrema documentada, modelos de formación docente que privilegiaban contextos urbanos ignorando particularidades rurales, y políticas curriculares estandarizadas que no reconocían diversidad de necesidades según contextos territoriales específicos. Estas condiciones estructurales no solo generaban el fenómeno, sino que mediaban también su interpretación al inferir qué tipos de intervenciones resultaban viables o imaginables.

Desde la percepción en el rol de investigador se interpretó el fenómeno considerando las posibilidades y restricciones que estas políticas configuraban. Por ejemplo, la propuesta del modelo didáctico se estructuró contemplando su viabilidad dentro de marcos institucionales existentes en lugar de proponer transformaciones radicales que, aunque teóricamente deseables, resultarían inviables dado el contexto político y económico actual. Esta mediación de las condiciones estructurales no constituía una limitación evitable mediante mayor rigor metodológico sino una característica constitutiva de toda comprensión situada que reconoce sus condiciones de posibilidad históricas. Como señala Gadamer (1977), la conciencia de la historia efectuada implica reconocer que no podemos situarnos fuera de nuestra historia para

observarla objetivamente, sino que siempre comprendemos desde dentro de la tradición que nos constituye.

Mediación de debates contemporáneos sobre educación rural

Los debates contemporáneos sobre educación y desarrollo rurales en Colombia mediaron la comprensión del fenómeno estudiado que determinó qué preguntas resultaron relevantes formular y qué interpretaciones emergieron como significativas. La investigadora se situó en un momento histórico específico donde existían tensiones políticas y académicas sobre el papel de la educación rural en el desarrollo territorial, las relaciones entre conocimiento escolar y saberes campesinos, y los modelos de ruralidad que debían orientar las políticas educativas. Estas tensiones infirieron que se privilegiaran interpretaciones que reconocieran recursos culturales presentes sobre caracterizaciones deficitarias que enfatizaban exclusivamente carencias, reflejando así compromisos con perspectivas específicas sobre justicia educativa y equidad territorial.

La apropiación del enfoque sociocultural de Cassany no fue casual, sino que respondió a afinidades con debates contemporáneos que cuestionaban modelos pedagógicos descontextualizados y reivindicaban el reconocimiento de prácticas culturales diversas como recursos legítimos para los procesos educativos. Como señalan Vásquez y Calderón (2021), los enfoques que integran la cultura local logran mejores resultados en contextos rurales, planteamiento que resonaba con compromisos previos de la investigadora sobre pertinencia cultural y reconocimiento de diversidades. Esta mediación de debates contemporáneos determinó tanto la selección del marco teórico como las interpretaciones que emergieron durante el análisis, con lo cual se reveló que las comprensiones desarrolladas no constituían lecturas objetivas de datos neutros sino interpretaciones situadas que reflejaban posicionamientos específicos en debates pedagógicos y políticos actuales.

Mediación de experiencias personales como docente

Las experiencias personales de la investigadora como docente en el contexto educativo colombiano mediaron la interpretación del fenómeno estudiado facilitando comprensión

empática, pero generando también riesgos específicos que debían reconocerse. Esta experiencia profesional previa generó familiaridad con las dinámicas institucionales, las condiciones de trabajo docente, y las tensiones entre demandas curriculares estandarizadas y realidades contextuales específicas que caracterizan el sistema educativo. Esta familiaridad facilitó la comprensión empática de las prácticas pedagógicas observadas al reconocer las racionalidades prácticas que las fundamentaban, evitando juicios superficiales que ignoraran las complejidades contextuales que median las decisiones docentes cotidianas.

No obstante, esta misma familiaridad generaba riesgos de naturalizar aspectos problemáticos que desde posiciones externas podrían cuestionarse más radicalmente, o de proyectar excesivamente experiencias personales sobre las realidades de los informantes asumiendo similitudes que podrían no existir. La conciencia de estos riesgos requirió vigilancia epistemológica constante durante el proceso interpretativo, para verificar sistemáticamente que las interpretaciones se fundamentaran en evidencias empíricas documentadas en lugar de proyecciones de experiencias personales no validadas. Como plantea Gadamer (1977), la fusión de horizontes requiere apertura genuina al otro que permita que sus perspectivas cuestionen y transformen las concepciones previas del intérprete, evitando así que el diálogo se reduzca a confirmación de ideas previas mediante proyección sobre el fenómeno estudiado.

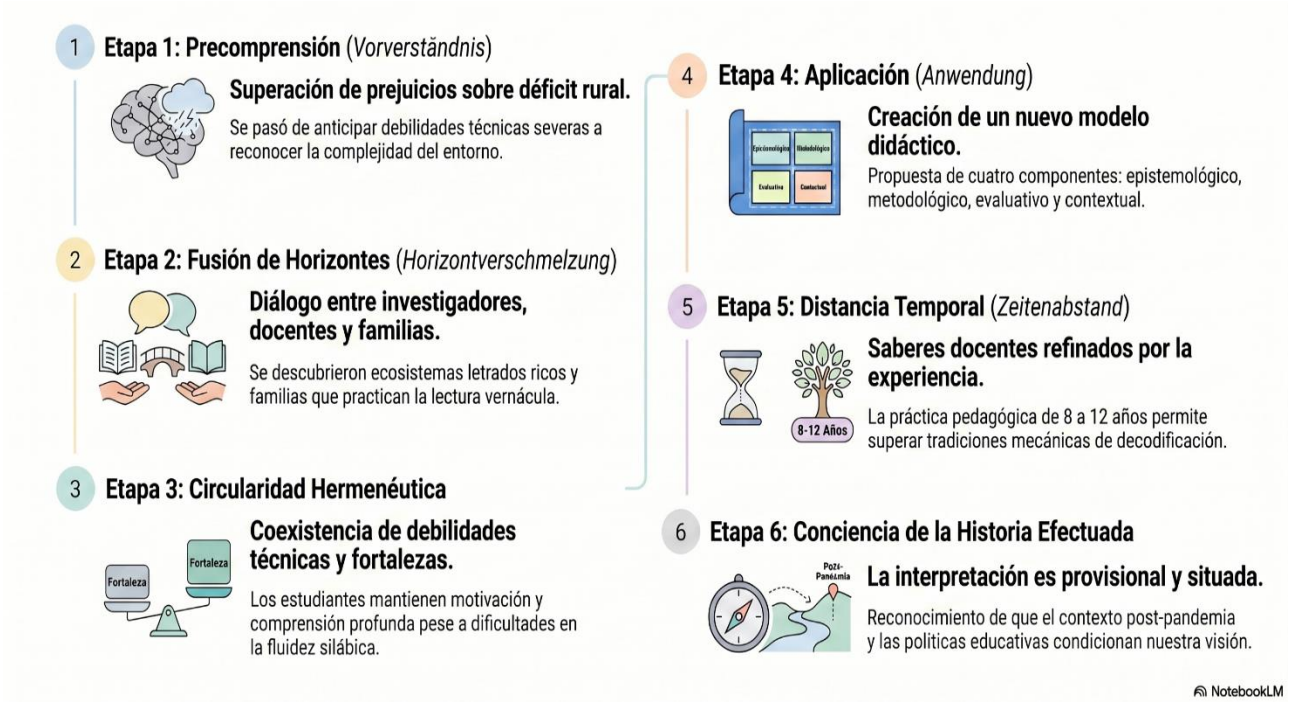
Mediación del momento histórico post-pandemia

El momento específico del desarrollo de esta investigación medió las comprensiones desarrolladas de maneras particulares que merecían explicitación consciente. La recolección de información se realizó durante el año 2025, período posterior a la pandemia de COVID-19 que transformó significativamente las condiciones educativas rurales al evidenciar dramáticamente las brechas digitales y las limitaciones de conectividad que restringieron el acceso a educación remota durante los períodos de cierre escolar. Esta experiencia histórica reciente generó conciencia colectiva sobre las inequidades estructurales que caracterizaban la educación rural, lo que sensibilizó tanto a investigadores como a formuladores de políticas sobre la necesidad de transformaciones que redujeran estas brechas territoriales profundas.

La pandemia también transformó percepciones sobre el papel de las familias en los procesos educativos, al evidenciar que cuando las escuelas cerraban, las familias debían asumir responsabilidades pedagógicas directas para las cuales frecuentemente no se sentían preparadas. Esta experiencia colectiva reciente probablemente medió la sensibilidad de la investigadora hacia las evidencias documentadas sobre participación familiar activa, reconociendo el valor de modalidades innovadoras donde las madres «*ingresan al aula para saber cómo se les está enseñando*» (D1, Entrevista dialógica hermenéutica, 15 de octubre, 2025) como fortalezas contextuales que deberían sistematizarse deliberadamente. Sin la experiencia pandémica reciente que visibilizó dramáticamente el papel educativo familiar, estas prácticas podrían haber sido interpretadas de maneras diferentes o con menor énfasis sobre su potencial transformador.

Ilustración 3.

Síntesis de resultados según las etapas de Gadamer (1977)



Nota. Elaboración apoyada en Notebooklm con prompt de la autora.

Reconocimiento de limitaciones inherentes a toda comprensión finita

Las limitaciones inherentes a toda comprensión finita que partió de posiciones históricas específicas debían reconocerse explícitamente como condición fundamental de honestidad

intelectual. Las interpretaciones desarrolladas en esta investigación no pretendieron constituir la comprensión definitiva y exhaustiva del fenómeno de las debilidades lectoras rurales sino aproximaciones interpretativas situadas que respondieron a preguntas específicas formuladas desde marcos conceptuales particulares en momentos históricos determinados. Esta conciencia de la finitud comprensiva liberó paradójicamente de aspiraciones totalizantes que pretendían agotar el fenómeno mediante una sola interpretación, reconociendo en cambio que otros investigadores desde posiciones diferentes podrían desarrollar comprensiones alternativas igualmente válidas que enriquecerían el conocimiento colectivo sobre esta problemática compleja.

El modelo didáctico propuesto se ofreció así no como prescripción definitiva que resolvía concluyentemente las problemáticas de enseñanza de la lectura en contextos rurales sino como aporte situado que sistematizó comprensiones contextualizadas y propuso orientaciones fundamentadas que requerían apropiación crítica y adaptación creativa por los docentes rurales según las particularidades de sus contextos específicos de actuación. Esta humildad epistemológica, lejos de constituir debilidad metodológica, representaba fortaleza hermenéutica al reconocer honestamente las condiciones de producción del conocimiento desarrollado y sus alcances legítimos sin pretender credibilidad universal injustificada.

Como plantea Gadamer (1977), la conciencia de la historia efectuada culmina reconociendo que toda comprensión es provisional y situada, abierta al diálogo con comprensiones futuras que la cuestionarán, enriquecerán y transformarán mediante procesos continuos de reinterpretación que caracterizan la historia misma como proceso vivo de construcción de sentido.

La conciencia de la historia efectuada culminó reconociendo que las comprensiones desarrolladas se inscribían en la historia de efectos del fenómeno educativo colombiano, contribuyendo a debates actuales sobre cómo abordar las inequidades educativas rurales mientras anticipaban que serían eventualmente superadas por comprensiones futuras que las utilizarían como punto de partida para desarrollos posteriores. Esta inserción en una cadena interpretativa continua que conecta pasado, presente y futuro constituye, según Gadamer (1977), la estructura fundamental de toda comprensión auténtica que reconoce su historicidad

radical sin pretender trascenderla mediante objetivaciones imposibles, sino habitándola conscientemente como condición de posibilidad de todo conocimiento genuinamente humano.

El proceso hermenéutico desarrollado a lo largo de las seis etapas del método de Gadamer permitió construir una síntesis interpretativa de los hallazgos organizada en cuatro categorías centrales. La primera, tensión constitutiva entre debilidades técnicas y fortalezas comprensivas, reveló que los estudiantes presentan limitaciones en fluidez y decodificación, pero acceden simultáneamente a niveles críticos de comprensión mediados por su pertinencia cultural.

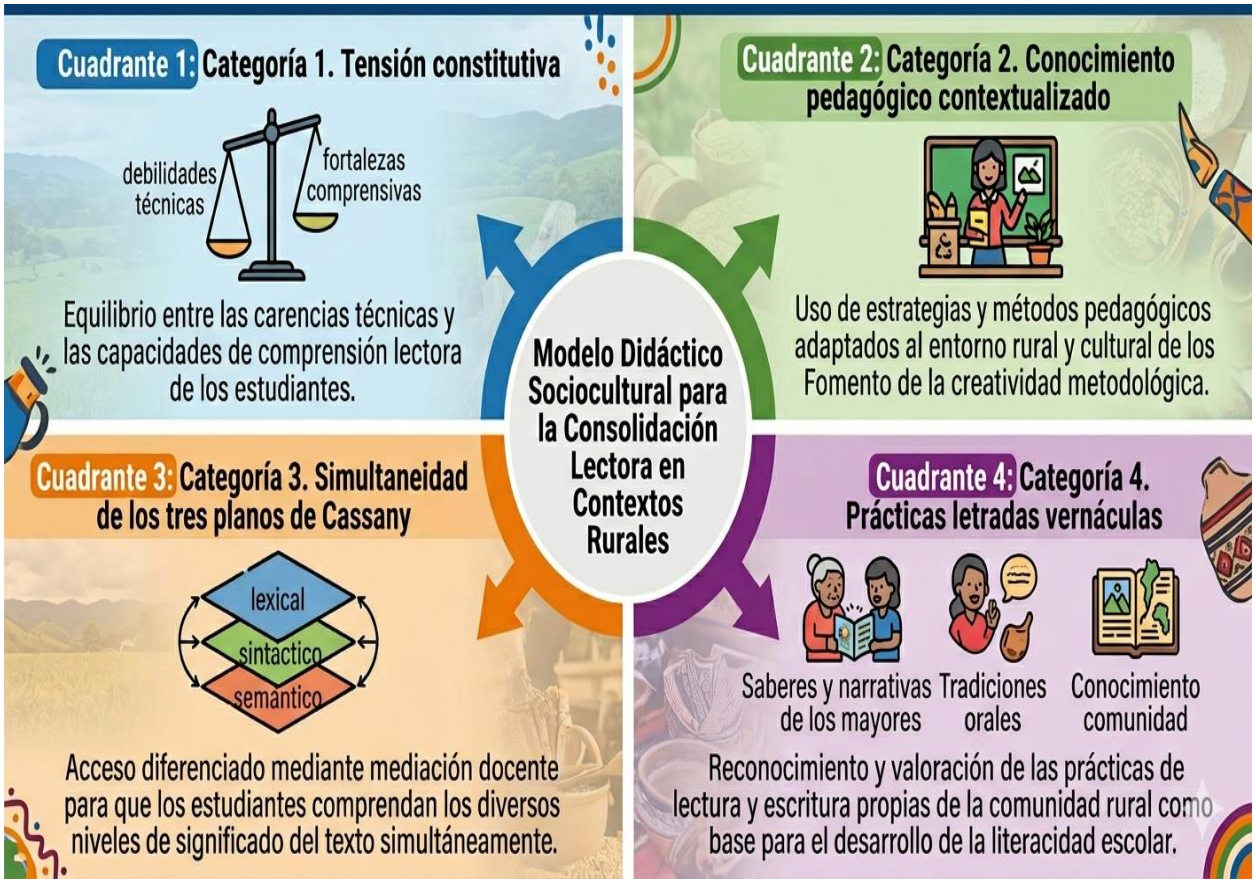
La segunda categoría, conocimiento pedagógico contextualizado y creatividad metodológica situada, evidenció que los docentes rurales desarrollan estrategias didácticas fundamentadas que integran la oralidad, la cultura local y los saberes comunitarios como recursos pedagógicos legítimos. La tercera categoría, simultaneidad de los tres planos comprensivos de Cassany con acceso diferenciado mediante mediación, corroboró empíricamente que los estudiantes no transitan de manera lineal desde la comprensión literal hacia la crítica, sino que acceden de forma simultánea a los tres planos cuando la mediación pedagógica es pertinente.

La cuarta categoría, prácticas letradas vernáculas como fundamento para literacidades escolares, visibilizó que los hogares rurales poseen ecosistemas letrados propios donde se leen textos religiosos, narrativos y digitales. Estas prácticas constituyen recursos culturales que el modelo didáctico reconoce e integra como punto de partida para el desarrollo de competencias lectoras formales.

El reconocimiento de que toda interpretación es provisional y está históricamente mediada mantiene abierto el círculo hermenéutico con una interrogante que esta investigación deja como legado para quienes continúen este camino: ¿Cómo podría la investigación educativa en Colombia desarrollar metodologías que visibilicen las condiciones históricas que producen las debilidades lectoras rurales, evitando que estas sean tratadas como déficits individuales y reconociéndolas como expresiones de desigualdades territoriales que demandan respuestas sistémicas?

Ilustración 4.

Síntesis del momento IV



Nota. Elaborado mediante Gemini AI con un prompt proporcionado por la autora.

MOMENTO V

CONSTRUCCIÓN DEL MODELO DIDÁCTICO DESDE LA COMPRENSIÓN HERMENÉUTICA

La construcción del modelo didáctico emergente constituye el momento culminante del proceso hermenéutico desarrollado. La visión interpretativa del investigador permitió generar una articulación sistemática entre los fundamentos del enfoque sociocultural de Daniel Cassany (2006) y los cinco propósitos específicos planteados. Este momento materializa el principio gadameriano de aplicación (*Anwendung*) como componente constitutivo de la comprensión. El proceso de interpretación implicó reconocer que comprender es siempre aplicar el sentido construido a la situación concreta donde emergen las problemáticas que demandan transformación pedagógica contextualizada. La comprensión desarrollada a lo largo del proceso hermenéutico se tradujo así en propuestas didácticas situadas, pertinentes y culturalmente ancladas en las realidades de los contextos rurales estudiados.

El análisis hermenéutico reveló cuatro dimensiones interpretativas fundamentales que estructuran el fenómeno de las debilidades lectoras en contextos rurales desde una perspectiva que trasciende las caracterizaciones unidimensionales predominantes en cierta literatura educativa. Estas dimensiones emergieron mediante la implementación sistemática de las seis etapas del método de Gadamer (1977), permitiendo el tránsito desde las concepciones previas iniciales marcadas por visiones deficitarias hacia comprensiones enriquecidas que reconocen tanto las limitaciones estructurales como las potencialidades culturales presentes en los escenarios educativos estudiados.

Cada dimensión responde directamente a los propósitos específicos mediante la triangulación de perspectivas docentes, experiencias estudiantiles y referentes teóricos pertinentes, configurando un entramado interpretativo que fundamenta los componentes del modelo didáctico contextualizado propuesto para el fortalecimiento de los procesos de consolidación lectora en tercer grado de educación básica primaria rural.

Tensión Constitutiva desde las Debilidades de Consolidación Técnica y Fortalezas Comprensivas Emergentes

La caracterización de las condiciones actuales del proceso lector en estudiantes de tercer grado, primer propósito específico de esta investigación reveló mediante el análisis hermenéutico un fenómeno considerablemente más complejo y contradictorio que las representaciones lineales predominantes en los discursos educativos convencionales sobre debilidades lectoras. La aplicación de la entrevista dialógica hermenéutica a los docentes participantes y la interpretación situada de prácticas pedagógicas en las aulas rurales documentaron que las limitaciones de fluidez y las debilidades en la automatización del reconocimiento grafofónico coexistían sistemáticamente con disposiciones afectivas positivas hacia la lectura y capacidades comprensivas activables cuando las mediaciones pedagógicas y las características textuales resultaban culturalmente pertinentes para los estudiantes.

Esta coexistencia de dimensiones aparentemente contradictorias cuestiona los modelos secuenciales tradicionales que subordinan jerárquicamente el desarrollo de la comprensión al dominio previo de la automatización lectora, postulando que los estudiantes no pueden acceder a niveles superiores de procesamiento textual mientras no hayan consolidado completamente las habilidades básicas de decodificación. Los docentes participantes identificaron simultáneamente las limitaciones técnicas persistentes y las fortalezas motivacionales presentes en sus estudiantes mediante descripciones que capturaban esta tensión constitutiva del fenómeno. La primera docente caracterizó el perfil lector inicial señalando que «*al inicio del año escolar la mayoría de los estudiantes leen de forma silábica, con pausas y mucha dificultad para comprender lo que son textos largos, sin embargo muestran interés por leer en voz alta y disfrutan las lecturas de cuentos cortos, especialmente de fábulas y cuentos que se relacionan con su contexto*» (D1, Entrevista dialógica hermenéutica, 15 octubre, 2025), evidenciando mediante esta caracterización dual que las debilidades de consolidación del código alfabético no eliminaban la disposición positiva ni el disfrute experimentado cuando la lectura se presentaba mediante textos significativos con extensiones manejables que no sobrepasaban las capacidades atencionales y de memoria operativa de los estudiantes.

La descripción docente captura la tensión fundamental que estructura el fenómeno estudiado, donde las limitaciones técnicas observables mediante indicadores convencionales de fluidez lectora conviven paradójicamente con manifestaciones de interés genuino y disfrute que caracterizan el compromiso lector auténtico. Esta paradoja aparente se resuelve al comprender, desde la perspectiva hermenéutica desarrollada, que las debilidades lectoras rurales no constituyen deficiencias cognitivas globales sino manifestaciones de procesos de consolidación técnica incompletos que no afectan necesariamente otras dimensiones del desarrollo lector como la motivación intrínseca, la construcción de identidad lectora positiva o las capacidades de comprensión cuando existen andamiajes pedagógicos apropiados que compensen las limitaciones de fluidez individual.

Esta comprensión emergió mediante el movimiento circular hermenéutico donde la parte específica, representada por la descripción inicial sobre lectura silábica y pausas, se reinterpretó radicalmente al considerarse en relación con la totalidad significativa del fenómeno que incluía también las manifestaciones de interés y disfrute descritas en el mismo testimonio docente.

La coexistencia de limitaciones y fortalezas cuestiona las concepciones deficitarias que caracterizan a los estudiantes con debilidades lectoras exclusivamente desde sus incapacidades, invisibilizando sistemáticamente las capacidades presentes que constituyen puntos de apoyo fundamentales para las intervenciones pedagógicas transformadoras. Esta invisibilización de fortalezas representa una manifestación del efecto de los prejuicios improductivos que Gadamer (1977) identifica como obstáculos para la comprensión auténtica, prejuicios que deben ser identificados y suspendidos mediante la conciencia de la historia efectuada para permitir que emerjan comprensiones más complejas y matizadas del fenómeno. Las caracterizaciones unidimensionales predominantes en ciertos discursos educativos operan como sedimentaciones históricas de concepciones deficitarias que enfatizan exclusivamente lo que los estudiantes no logran realizar según estándares estandarizados, sin reconocer suficientemente las capacidades efectivamente presentes que operan en condiciones pedagógicas específicas.

Los planteamientos de Baquedano (2024) sobre la consolidación de redes neuronales especializadas en la lectura durante el periodo crítico de 7 a 9 años proporcionan marcos conceptuales neurocientíficos que permiten comprender las debilidades de fluidez observadas no como deficiencias permanentes sino como manifestaciones de procesos de especialización cerebral aún no completados totalmente. Este autor documenta el fenómeno de reciclaje neuronal mediante el cual regiones cerebrales originalmente destinadas al reconocimiento visual de objetos se reorganizan funcionalmente para especializarse en el procesamiento eficiente de palabras escritas, proceso que requiere experiencias sistemáticas con textos durante este periodo sensible del desarrollo.

Las experiencias educativas que los estudiantes vivencian durante tercer grado median directamente la configuración de estos circuitos neuronales especializados, determinando si las debilidades iniciales se superan mediante la consolidación progresiva de automatismos o si se cronifican mediante patrones de evitación y desmotivación que caracterizan trayectorias lectoras negativas donde el fracaso reiterado genera actitudes de rechazo que limitan las oportunidades de práctica necesarias para el desarrollo de las habilidades técnicas.

Esta comprensión neurocientífica fundamenta la urgencia de las intervenciones pedagógicas durante tercer grado, momento crítico donde aún resulta posible modificar sustancialmente las trayectorias lectoras mediante experiencias educativas apropiadas que proporcionen simultáneamente práctica sistemática para la consolidación técnica y textos significativos que mantengan la motivación intrínseca evitando la desmotivación que genera la ejercitación mecánica descontextualizada.

Los hallazgos de esta investigación hermenéutica revelan que las intervenciones efectivas deben atender esta doble dimensión del fenómeno, trabajando simultáneamente las debilidades técnicas sin sacrificar el acceso a experiencias de lectura significativas que alimenten la motivación y permitan el desarrollo de la comprensión incluso antes de que se haya consolidado completamente la automatización de la decodificación. Esta comprensión emergió mediante la fusión de horizontes entre las evidencias empíricas documentadas y los marcos conceptuales neurocientíficos, con lo que se generó una síntesis interpretativa que trasciende las limitaciones de cada perspectiva considerada aisladamente.

Las manifestaciones específicas de las debilidades técnicas incluían patrones recurrentes de sustitución y omisión de letras que afectaban tanto la lectura como la escritura de manera complementaria, revelando problemas en las representaciones ortográficas almacenadas en la memoria léxica. La caracterización docente señaló que los estudiantes «*omiten letras o las sustituyen, tanto en la lectura como en la escritura, presentando estas dificultades de manera recurrente especialmente con letras que suenan parecido como la b y la v o la s y la z*» (D1, Entrevista dialógica hermenéutica, 15 octubre, 2025), evidenciando mediante esta descripción específica que las confusiones fonológicas no constituían desaciertos aleatorios sino patrones sistemáticos relacionados con pares de fonemas que comparten características articulatorias similares o que en ciertas variedades dialectales del español se realizan de manera indistinguible. Estos desaciertos recurrentes no representaban descuidos ocasionales atribuibles a falta de atención sino manifestaciones de debilidades en la conciencia fonológica, específicamente en la capacidad de discriminar auditivamente fonemas similares y develar correspondencias estables entre estos fonemas y sus representaciones gráficas convencionales.

La transferencia de desaciertos entre lectura y escritura revela que las representaciones ortográficas subyacentes presentan inestabilidades que afectan el procesamiento en ambas direcciones, desde el grafema hacia el fonema en la lectura y desde el fonema hacia el grafema en la escritura. Esta bidireccionalidad de las debilidades sugiere que las intervenciones pedagógicas efectivas deben trabajar simultáneamente ambas modalidades del lenguaje escrito reconociendo su interdependencia funcional, evitando aproximaciones que las tratan como habilidades independientes que pueden desarrollarse aisladamente mediante ejercitaciones separadas.

Los aportes de Palazón (2022) sobre la conciencia fonológica como predictor fundamental del desarrollo lector permiten comprender que estas debilidades en la discriminación de fonemas similares constituyen uno de los factores específicos que explican las dificultades de automatización observadas en los estudiantes participantes. Esta investigadora desarrolló y validó mediante diseño cuasiexperimental instrumentos específicos para la detección temprana de debilidades en conciencia fonológica y velocidad de denominación, demostrando que las intervenciones sistemáticas enfocadas en estos predictores pueden

reducir significativamente las brechas de aprendizaje entre estudiantes con y sin debilidades lectoras cuando se implementan oportunamente durante los primeros grados de escolaridad.

Las evidencias de esa investigación respaldan la necesidad identificada en este estudio hermenéutico de implementar estrategias específicas de fortalecimiento fonológico que trabajen sistemáticamente la discriminación auditiva de fonemas similares mediante actividades lúdicas que desarrollen sensibilidad hacia las diferencias fonéticas sutiles que distinguen estos pares confundibles. Estas estrategias deben integrarse coherentemente con las actividades de lectura y escritura significativas, evitando la fragmentación que caracteriza enfoques que separan artificialmente el desarrollo de habilidades básicas del trabajo con textos auténticos bajo el supuesto de que primero deben consolidarse completamente las destrezas técnicas antes de abordar la comprensión de textos completos. La comprensión hermenéutica desarrollada en esta investigación cuestiona esta secuencialidad rígida, proponiendo en cambio aproximaciones integradas que atiendan simultáneamente ambas dimensiones mediante diseños pedagógicos que proporcionen andamiajes diferenciados según las necesidades específicas de cada estudiante.

La motivación contextualizada emergió mediante el análisis hermenéutico como factor mediador central que determinaba la disposición afectiva de los estudiantes hacia las actividades de lectura propuestas en el aula. Los docentes identificaron consistentemente que sus estudiantes manifestaban «*interés por la lectura cuando se relaciona con su entorno o con experiencias que ellos han vivido, disfrutan especialmente los cuentos sobre animales de la región, las historias de campesinos y las leyendas que sus abuelos les cuentan*» (D1, Entrevista dialógica hermenéutica, 15 octubre, 2025), revelando mediante esta caracterización que la pertinencia cultural de los textos constituía un factor determinante para activar el compromiso lector auténtico que trasciende el mero cumplimiento de tareas escolares obligatorias. Los textos que establecían conexiones explícitas con las experiencias rurales cotidianas, incorporando elementos del mundo conocido como las actividades agrícolas, la biodiversidad local, las dinámicas comunitarias o las tradiciones orales transmitidas intergeneracionalmente, generaban niveles de interés y participación cualitativamente superiores a aquellos textos que

presentaban contextos urbanos completamente ajenos o situaciones desconectadas de las realidades vividas por los estudiantes en sus comunidades rurales.

Esta preferencia sistemática por textos culturalmente situados no representa simplemente una cuestión de familiaridad superficial con los contenidos temáticos, sino que evidencia procesos cognitivos más profundos relacionados con la activación de esquemas conceptuales previos que facilitan sustancialmente la comprensión lectora. Cuando los estudiantes reconocen en los textos elementos significativos de su mundo experiencial, activan automáticamente conocimientos previos consolidados mediante experiencias directas que funcionan como andamiajes cognitivos para la construcción de significado, compensando parcialmente las limitaciones de fluidez mediante mecanismos de predicción basada en la lógica del mundo conocido que permiten anticipar contenidos y resolver ambigüedades sin necesidad de decodificar completamente cada palabra del texto. Esta comprensión emergió mediante el movimiento circular hermenéutico donde las manifestaciones particulares de interés por textos específicos se interpretaron en relación con la totalidad del fenómeno que incluía también las debilidades técnicas, con lo cual se reveló que la motivación contextualizada operaba como factor compensatorio que permitía a los estudiantes acceder al significado textual incluso cuando sus habilidades de decodificación no estaban completamente automatizadas.

Los planteamientos de Sarasty (2020) sobre la importancia del equilibrio pedagógico entre la instrucción explícita de habilidades de decodificación y el desarrollo de estrategias de comprensión en contextos significativos resultan particularmente pertinentes para fundamentar teóricamente este hallazgo hermenéutico. Esta autora argumenta mediante revisión sistemática de evidencia empírica que los enfoques balanceados que integran orgánicamente ambas dimensiones resultan especialmente beneficiosos para estudiantes con debilidades lectoras, quienes requieren tanto el desarrollo sistemático de habilidades técnicas básicas mediante instrucción explícita como oportunidades auténticas para aplicar estas habilidades emergentes en situaciones comunicativas reales que conecten significativamente con sus intereses genuinos y experiencias vitales, para evitar la desmotivación progresiva que

genera la ejercitación mecánica descontextualizada mediante actividades repetitivas que los estudiantes perciben como carentes de sentido funcional.

Esta perspectiva teórica valida las prácticas pedagógicas observadas en los docentes participantes, quienes intuitivamente habían desarrollado aproximaciones balanceadas que atendían simultáneamente las debilidades técnicas mediante actividades específicas de fortalecimiento fonológico y la comprensión mediante el trabajo con textos completos culturalmente pertinentes, sin subordinar rígidamente una dimensión a la otra. La fusión de horizontes entre las prácticas documentadas y los fundamentos teóricos contemporáneos generó comprensiones enriquecidas que fundamentan el componente metodológico del modelo didáctico propuesto, donde se integran sistemáticamente estrategias de consolidación técnica con experiencias de lectura significativa que mantienen la motivación intrínseca esencial para el desarrollo lector sostenido.

Los estudiantes participantes expresaron mediante las entrevistas dialógicas hermenéuticas percepciones diferenciadas sobre los aspectos específicos que facilitaban o dificultaban sus procesos lectores individuales, revelando niveles incipientes de conciencia metacognitiva sobre sus propias fortalezas y limitaciones como lectores. El primer estudiante señaló con notable claridad que «*lo más fácil es cuando leo cuentos de animales porque en mi finca hay muchos animales y ya sé cómo son, sé qué comen y cómo se mueven, lo más difícil es cuando hay palabras muy largas que nunca he escuchado y no sé qué significan*» (E1, Entrevista dialógica hermenéutica, 17 octubre, 2025), evidenciando mediante esta descripción metacognitiva cómo los conocimientos experienciales previos sobre temáticas familiares facilitaban sustancialmente la comprensión al proporcionar marcos conceptuales consolidados que permitían anticipar contenidos probables, resolver ambigüedades mediante inferencias basadas en la lógica del mundo conocido y mantener la motivación mediante el reconocimiento de elementos significativos del propio entorno vital.

Esta capacidad emergente de identificar con cierta precisión qué aspectos específicos facilitan o dificultan la lectura constituye el inicio del desarrollo metacognitivo que caracteriza progresivamente a los lectores estratégicos, quienes no solo ejecutan mecánicamente los procesos de decodificación y comprensión sino que monitorean reflexivamente su propio

proceso de construcción de significado, identificando los momentos donde la comprensión se quiebra y aplicando estrategias correctivas diferenciadas según la naturaleza específica del problema identificado. La conciencia metacognitiva representa, según Cassany (2006), uno de los componentes fundamentales que distingue la lectura competente de la lectura mecánica, permitiendo a los lectores autorregular sus procesos mediante el monitoreo continuo de la comprensión y la aplicación flexible de estrategias reparadoras cuando detectan quiebres en la construcción del significado textual.

La dificultad específica con palabras largas desconocidas revelada en el testimonio estudiantil evidencia las limitaciones de vocabulario que caracterizan frecuentemente a estudiantes rurales, quienes típicamente tienen menor exposición sistemática a vocabulario académico diversificado debido a las características específicas de los contextos letrados familiares y comunitarios donde se desenvuelven cotidianamente. Esta limitación léxica no representa una deficiencia cognitiva inherente sino una consecuencia predecible de experiencias diferenciadas de socialización lingüística que requieren atención pedagógica específica mediante estrategias de enseñanza explícita de vocabulario contextualizado que proporcionen múltiples exposiciones a palabras nuevas en contextos significativos que faciliten la construcción de representaciones semánticas profundas.

Los aportes de Viñas y Guzmán (2020) sobre las características distintivas del desarrollo lector en contextos rurales permiten comprender que estas limitaciones léxicas frecuentemente se combinan paradójicamente con fortalezas en otros dominios semánticos específicos, como el conocimiento detallado sobre la naturaleza local, los procesos agrícolas estacionales, las prácticas ganaderas tradicionales o las dinámicas comunitarias específicas, conocimientos que raramente se valoran explícitamente o se aprovechan sistemáticamente en los currículos escolares estandarizados que privilegian contenidos urbanos descontextualizados y vocabulario académico formal desconectado de las experiencias vitales de los estudiantes rurales.

Esta comprensión hermenéutica sobre la coexistencia de limitaciones léxicas en ciertos dominios con fortalezas en otros fundamenta la necesidad de implementar estrategias de enseñanza de vocabulario que partan desde los conocimientos experienciales que los

estudiantes efectivamente poseen, para develar puentes explícitos entre el vocabulario cotidiano rural y el vocabulario académico escolar mediante actividades que legitimen los conocimientos locales como puntos de partida valiosos para la ampliación progresiva del repertorio léxico. Esta aproximación contrasta radicalmente con las prácticas convencionales que ignoran o devalúan los conocimientos previos rurales, tratándolos como ausencias que deben ser reemplazadas por conocimientos escolares legítimos en lugar de reconocerlos como fundamentos sobre los cuales construir ampliaciones conceptuales y léxicas que integren coherentemente lo conocido con lo nuevo.

Conocimiento Pedagógico Contextualizado y Creatividad Metodológica Situada

La descripción de las estrategias didácticas empleadas por los docentes rurales para la enseñanza de la lectura, segundo propósito específico de esta investigación, reveló mediante el análisis hermenéutico niveles de fundamentación teórica consciente y creatividad metodológica situada considerablemente superiores a los anticipados por las concepciones previas iniciales que caracterizaban estos contextos desde perspectivas deficitarias heredadas de ciertas representaciones académicas sobre la educación rural. Los docentes participantes no solamente implementaban prácticas pedagógicas efectivas documentadas mediante la observación situada en sus aulas multigrado sino que fundamentaban reflexivamente sus decisiones metodológicas mediante la articulación consciente de múltiples marcos conceptuales complementarios, con lo cual demostraron apropiación crítica de teorías educativas contemporáneas que habían sido adaptadas creativamente a las condiciones estructurales específicas de sus contextos de actuación profesional.

La fundamentación teórica explícita constituyó uno de los hallazgos más significativos del proceso hermenéutico, cuestionando radicalmente las caracterizaciones simplificadas que representan a los docentes rurales como aplicadores mecánicos de métodos tradicionales sin capacidad de reflexión teórica. La primera docente describió su enfoque pedagógico integrando coherentemente múltiples perspectivas conceptuales al señalar que «*trabajo desde el enfoque constructivista porque reconozco al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje, no como un receptor pasivo que solo memoriza, también aplico el enfoque comunicativo donde la*

lectura tiene una función social real y no es solo un ejercicio escolar sin sentido, y cuando hablo del aprendizaje significativo me baso en Ausubel porque es fundamental conectar los nuevos contenidos con lo que los estudiantes ya conocen desde sus experiencias en la finca y la comunidad» (D1, Entrevista dialógica hermenéutica, 15 octubre, 2025), evidenciando mediante esta descripción detallada no solamente conocimiento conceptual sobre autores específicos canónicos del campo pedagógico sino también capacidad para articular coherentemente elementos procedentes de diferentes tradiciones teóricas que comparten principios epistemológicos comunes centrados en el estudiante como constructor activo de conocimiento mediante procesos de interacción significativa con contenidos culturalmente relevantes.

La articulación de múltiples marcos conceptuales no representaba eclecticismo acrítico que yuxtapone incoherentemente elementos incompatibles sino apropiación selectiva fundamentada en la comprensión profunda de que diferentes perspectivas teóricas aportan elementos complementarios valiosos para abordar distintas dimensiones del fenómeno educativo complejo que no puede ser capturado exhaustivamente desde un solo marco conceptual. La mención específica de Ausubel como fundamento del aprendizaje significativo revela familiaridad con teorías clásicas del campo educativo que continúan siendo pertinentes para fundamentar prácticas pedagógicas contemporáneas, mientras que la referencia al enfoque comunicativo evidencia actualización sobre perspectivas más recientes de la didáctica de la lengua que conciben la lectura no como habilidad técnica descontextualizada sino como práctica social situada que adquiere sentido específico en contextos comunicativos auténticos donde cumple funciones significativas para los participantes.

Esta capacidad de integración teórica fundamentada cuestiona las caracterizaciones que representan a los docentes rurales exclusivamente desde sus limitaciones formativas, ignorando las capacidades de apropiación conceptual y desarrollo profesional continuo que muchos docentes rurales demuestran mediante procesos sostenidos de reflexión sobre la práctica, lectura autodidacta de literatura pedagógica, participación en espacios formativos cuando estos son accesibles y experimentación sistemática con estrategias innovadoras que luego son refinadas mediante ciclos iterativos de implementación-evaluación-ajuste fundamentados en la observación directa de los resultados obtenidos con sus estudiantes.

Las reflexiones de Del Río (2022) sobre la necesidad de replantear los enfoques metodológicos tradicionales para privilegiar la construcción activa de sentido sobre la decodificación mecánica descontextualizada conectan directamente con las prácticas pedagógicas documentadas en esta investigación, donde los docentes rurales habían desarrollado intuitivamente, mediante procesos de experimentación situada, estrategias que materializaban estos principios pedagógicos contemporáneos sin necesariamente conocer todas las teorizaciones académicas formales que los fundamentan explícitamente en la literatura especializada.

Esta desconexión parcial entre el conocimiento práctico situado que los docentes rurales construyen experiencialmente y las teorizaciones académicas formales que se desarrollan en contextos universitarios representa una manifestación de la brecha histórica entre teoría y práctica educativa, brecha que frecuentemente lleva a la invisibilización y devaluación del conocimiento pedagógico experiencial construido por los docentes mediante procesos de reflexión sistemática sobre su práctica cotidiana. La fusión de horizontes desarrollada en esta investigación hermenéutica permitió reconocer la legitimidad y sofisticación del conocimiento pedagógico situado construido por los docentes participantes, validando sus saberes experienciales mediante el diálogo con marcos teóricos formales que proporcionaron lenguajes conceptuales para explicitar y comunicar comprensiones que los docentes habían desarrollado intuitivamente mediante su trabajo sostenido en condiciones específicas.

La secuencia didáctica estructurada constituyó otra evidencia de sofisticación metodológica que integraba momentos diferenciados respondiendo implícitamente a principios pedagógicos con credibilidad por la investigación educativa contemporánea. La descripción señaló que «*siempre inicio mis clases con una motivación donde les pregunto a los estudiantes sobre el tema del texto que vamos a leer, les muestro imágenes relacionadas y les cuento alguna anécdota personal para activar sus conocimientos previos y despertar su interés, luego hacemos la lectura del texto de manera compartida donde yo leo en voz alta con expresividad y entonación mientras ellos siguen con la vista en sus libros, después desarrollamos actividades de comprensión literal preguntando sobre los personajes y los eventos, también trabajamos la comprensión inferencial donde deben deducir información que no está escrita directamente, y*

finalmente hacemos una reflexión sobre el mensaje del texto conectándolo con situaciones de sus propias vidas en la familia y la comunidad» (D1, Entrevista dialógica hermenéutica, 15 octubre, 2025), evidenciando mediante esta descripción detallada comprensión profunda de los momentos fundamentales que debe incluir una secuencia didáctica efectiva para la enseñanza de la lectura.

Esta estructura didáctica integra coherentemente la activación de esquemas previos mediante preguntas y anécdotas que establecen puentes explícitos entre el contenido textual nuevo y las experiencias conocidas, el modelamiento mediante lectura expresiva en voz alta que proporciona andamiajes para estudiantes con debilidades de fluidez, el trabajo guiado sobre múltiples niveles de comprensión que atiende tanto procesos básicos como superiores, y la transferencia hacia la aplicación personal del contenido trabajado que legitima las experiencias vitales de los estudiantes como espacios donde los mensajes textuales adquieren sentido funcional. Esta secuencia no representa aplicación mecánica de formatos metodológicos preestablecidos aprendidos en programas de formación docente sino apropiación consciente de principios pedagógicos que la docente ha refinado mediante experimentación sostenida en su contexto específico.

Los planteamientos de Cassany (2006) sobre la didáctica de la lectura debe reconocer la diversidad de puntos de partida de los aprendices, proporcionando andamiajes diferenciados que permitan a cada estudiante progresar desde su nivel actual hacia horizontes más amplios de comprensión, se materializaban en las secuencias didácticas observadas mediante la inclusión de momentos diferenciados que atendían simultáneamente a estudiantes con mayor autonomía lectora y a aquellos que requerían mediación más intensiva. La lectura compartida donde el docente lee expresivamente mientras los estudiantes siguen visualmente constituye una estrategia particularmente apropiada para contextos multigrado donde coexisten estudiantes con niveles heterogéneos de consolidación lectora, pues permite que todos accedan al contenido textual independientemente de sus limitaciones individuales de fluidez, evitando así que las debilidades técnicas se conviertan en barreras infranqueables que impidan el desarrollo de la comprensión.

La diferenciación multigrado emergió como estrategia metodológica central que los docentes habían desarrollado creativamente para responder a la necesidad estructural de atender simultáneamente múltiples grados escolares con un solo docente en el aula. La descripción metodológica señaló que utilizaban «*textos del mismo tema pero con distinta complejidad, por ejemplo cuando trabajamos sobre los animales de la región les doy a los estudiantes de segundo un texto más corto con oraciones simples y muchas imágenes de apoyo, a los de tercero un texto un poco más largo con vocabulario más variado, y a los de cuarto y quinto textos más extensos con información más detallada, de esta manera todos trabajamos el mismo tema y podemos compartir lo que aprendimos pero cada uno lee según su nivel*» (D1, Entrevista dialógica hermenéutica, 15 octubre, 2025), evidenciando mediante esta descripción detallada comprensión del principio pedagógico de mantener unidad temática para facilitar el diálogo colectivo y el aprendizaje colaborativo mientras se gradúan cuidadosamente las demandas cognitivas según los niveles de desarrollo individual, evitando tanto la frustración que genera el trabajo con textos excesivamente complejos como el aburrimiento que produce el trabajo con textos excesivamente simples que no representan desafíos apropiados.

Esta estrategia de diferenciación no constituía una invención completamente original aislada sino apropiación creativa de principios del diseño universal para el aprendizaje que la docente había adaptado intuitivamente a las condiciones específicas del contexto multigrado rural, demostrando capacidad para transferir principios pedagógicos generales a situaciones concretas mediante procesos de experimentación reflexiva. Los aportes de Vásquez y Calderón (2021) sobre que los enfoques pedagógicos que integran genuinamente la cultura local, incorporan metodologías participativas que valoran los saberes experienciales y establecen redes de apoyo comunitario que trascienden las fronteras institucionales logran resultados significativamente superiores a aquellos que simplemente replican estrategias urbanas en entornos rurales sin considerar las particularidades contextuales, validan las prácticas de diferenciación observadas en esta investigación.

Las evidencias de ese estudio comparativo entre distintas aproximaciones pedagógicas en contextos rurales latinoamericanos demuestran que las estrategias efectivas comparten características comunes como la flexibilidad organizativa, el aprovechamiento de la

heterogeneidad como recurso pedagógico en lugar de concebirla como problema que debe ser eliminado, y el reconocimiento explícito de que los estudiantes aprenden no solamente mediante la instrucción directa del docente sino también mediante las interacciones con pares que poseen niveles de dominio ligeramente superiores que pueden proporcionar andamiajes efectivos en la zona de desarrollo próximo. Los hallazgos hermenéuticos de esta investigación confirman empíricamente estos planteamientos, evidenciando que las estrategias de diferenciación multigrado observadas no solo respondían a necesidades organizativas impuestas por las condiciones estructurales sino que aprovechaban productivamente la diversidad presente en las aulas para generar oportunidades de aprendizaje colaborativo entre pares con diferentes niveles de dominio lector que se benefician mutuamente mediante interacciones pedagógicas auténticas.

Simultaneidad de los Tres Planos Comprensivos y Acceso Diferenciado Mediante Mediación

La caracterización del desempeño lector de los estudiantes desde la perspectiva de los tres planos de comprensión propuestos por Cassany (2006), tercer propósito específico de esta investigación, reveló mediante el análisis hermenéutico evidencias empíricas que validan uno de los postulados teóricos centrales del enfoque sociocultural, cuestionando radicalmente los modelos secuenciales tradicionales que condicionan jerárquicamente el acceso a niveles superiores de comprensión al dominio previo completo de habilidades básicas de decodificación automatizada. La aplicación de entrevistas dialógicas hermenéuticas a estudiantes participantes documentó que niños con lectura silábica persistente y debilidades técnicas claramente identificables alcanzaban comprensión crítica excepcional cuando existían dos condiciones fundamentales que operaban sinérgicamente: conexión afectiva significativa con los contenidos textuales que abordaban temáticas relevantes para sus experiencias vitales, y mediación pedagógica apropiada que activaba explícitamente los tres planos mediante preguntas diferenciadas que no se limitaban al nivel literal sino que promovían sistemáticamente procesos inferenciales y reflexivos.

La comprensión literal, correspondiente al primer plano de Cassany (2006) denominado «leer las líneas», se manifestó mediante la capacidad de los estudiantes para reconstruir

narrativas completas con coherencia estructural, identificando personajes principales, acciones relevantes, relaciones causales entre eventos y secuencias temporales de los acontecimientos narrados. El primer estudiante demostró esta capacidad consolidada al recordar detalladamente el cuento de la princesa de fuego trabajado en clase, expresando que «*la princesa era muy orgullosa y dijo que solo se casaría con el hombre que le trajera el regalo más valioso, entonces muchos príncipes ricos le llevaron oro y joyas pero ella los rechazó a todos, hasta que llegó un joven pobre que solo tenía una piedra simple, ella se burló de él pero cuando la tiró al fuego la piedra se convirtió en un diamante brillante y entonces la princesa se dio cuenta que había sido muy tonta por fijarse solo en las apariencias*» (E1, Entrevista dialógica hermenéutica, 17 octubre, 2025), reconstruyendo así la macroestructura textual completa incluyendo el problema central que desencadena la acción narrativa, el desarrollo mediante episodios articulados causalmente y la resolución final que cierra el conflicto planteado.

Esta capacidad de recordar la historia completa con coherencia estructural evidenciaba que el primer plano estaba consolidado sustancialmente pese a que la lectura oral del estudiante era silábica con pausas frecuentes entre palabras, característica técnica que según modelos tradicionales debería haber impedido el acceso a la comprensión global del texto. Esta aparente paradoja se resuelve al comprender, desde la perspectiva hermenéutica desarrollada, que la comprensión literal no depende mecánicamente de la automatización previa de la decodificación cuando existen andamiajes apropiados como la lectura compartida que proporciona acceso al contenido textual sin requerir que cada estudiante decodifique individualmente todas las palabras. Los planteamientos de Cassany (2006) sobre que leer las líneas implica la decodificación de palabras y la captación de su significado explícito mediante el reconocimiento de información directamente expresada en el texto se confirman en este hallazgo, pero se matizan al evidenciar que este nivel puede consolidarse mediante modalidades diversificadas de acceso al texto que no requieren necesariamente que el estudiante posea fluidez individual completamente automatizada.

Los hallazgos de esta investigación hermenéutica cuestionan las prácticas pedagógicas convencionales que restringen el acceso de estudiantes con debilidades técnicas a textos narrativos complejos e interesantes bajo el argumento de que primero deben consolidar

completamente la automatización mediante ejercitación con textos simples y fragmentados que raramente resultan significativos o motivadores. Esta restricción, fundamentada en modelos secuenciales rígidos, genera frecuentemente círculos viciosos donde las debilidades técnicas limitan el acceso a textos interesantes, la ausencia de textos interesantes reduce la motivación y la práctica, y la falta de práctica impide el desarrollo de la automatización, cronificando así las debilidades iniciales mediante patrones de evitación progresiva. La comprensión hermenéutica desarrollada en esta investigación propone en cambio aproximaciones que proporcionan acceso a textos complejos e interesantes mediante andamiajes como la lectura compartida, permitiendo que los estudiantes desarrollen simultáneamente la comprensión y la motivación mientras trabajan paralelamente la consolidación técnica mediante actividades específicas diferenciadas.

La comprensión inferencial, correspondiente al segundo plano de Cassany (2006) denominado «leer entre líneas», se manifestó mediante la capacidad de los estudiantes para interpretar significados implícitos no expresados directamente en el texto, develar relaciones causales entre eventos mediante inferencias que conectan información dispersa, y construir interpretaciones simbólicas que trascienden el nivel literal superficial. El mismo estudiante que había demostrado comprensión literal consolidada evidenció también capacidades inferenciales notables al expresar que «*lo más especial del cuento es que nos enseña que las cosas más valiosas no siempre son las que se ven bonitas por fuera, a veces algo que parece simple como una piedra puede ser en realidad muy valioso, y también nos enseña que no debemos juzgar a las personas solo por su apariencia o por si tienen dinero, porque el joven pobre era mejor persona que todos los príncipes ricos que solo querían impresionar a la princesa con sus regalos costosos*» (E1, Entrevista dialógica hermenéutica, 17 octubre, 2025), demostrando mediante esta interpretación capacidad para identificar el mensaje simbólico central del cuento que contrasta apariencia y esencia, así como para extraer lecciones morales aplicables que trascienden la narrativa específica.

Esta interpretación inferencial revela procesos de pensamiento abstracto emergente que permiten al estudiante reconocer que la piedra funciona simbólicamente representando algo más allá de su significado literal, comprendiendo que el contraste entre su apariencia

simple y su valor real oculto constituye el núcleo temático que estructura toda la narrativa. La capacidad de extraer lecciones generalizables sobre no juzgar por las apariencias evidencia además que el estudiante ha establecido conexiones entre el contenido específico del cuento y principios éticos más generales aplicables a múltiples situaciones, demostrando así la transferencia desde el caso particular hacia comprensiones más abstractas que Cassany (2006) identifica como características del segundo plano comprensivo.

Los hallazgos de Fonseca (2023) sobre que las intervenciones pedagógicas sistemáticas enfocadas en el desarrollo de habilidades metacognitivas como la construcción de inferencias, la autorregulación y el entendimiento de la estructura textual pueden mejorar significativamente la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado, incluyendo aquellos con debilidades iniciales, proporcionan evidencia empírica que respalda la viabilidad de desarrollar el segundo plano comprensivo mediante enseñanza explícita apropiada.

Ese estudio cuasi-experimental con grupo control demostró que los estudiantes que recibieron instrucción sistemática sobre estrategias inferenciales mostraron mejoras estadísticamente significativas no solamente en comprensión literal sino también en capacidades para realizar inferencias complejas, sugiriendo que estas habilidades superiores no emergen espontáneamente sino que requieren enseñanza explícita que modele los procesos de pensamiento implicados y proporcione práctica guiada sistemática con retroalimentación formativa.

Los hallazgos de esta investigación hermenéutica confirman la importancia de la mediación pedagógica explícita para el desarrollo del segundo plano, evidenciando que los estudiantes rurales participantes accedían a procesos inferenciales complejos cuando los docentes formulaban preguntas específicas que activaban este nivel, pero no necesariamente desarrollaban estas habilidades espontáneamente sin mediación apropiada. Esta comprensión fundamenta la necesidad de incluir en el modelo didáctico propuesto estrategias específicas para la enseñanza explícita de procesos inferenciales mediante el modelamiento docente que verbaliza los razonamientos implicados, la práctica guiada colaborativa donde los estudiantes construyen colectivamente inferencias apoyándose mutuamente, y la práctica independiente gradual donde aplican autónomamente las estrategias apropiadas.

La comprensión crítica, correspondiente al tercer plano de Cassany (2006) denominado «leer detrás de las líneas», se manifestó mediante la capacidad de los estudiantes para evaluar críticamente los mensajes textuales, relacionar los contenidos con sus experiencias personales aplicando las lecciones extraídas a situaciones vitales específicas, y reflexionar sobre las intenciones implícitas de los autores al construir sus narrativas de maneras particulares. El primer estudiante evidenció acceso a este nivel superior al expresar que «*yo a veces soy como la princesa porque no valoro lo que mi mamá hace por mí, ella trabaja muy duro en la finca y a veces yo me quejo porque no tenemos muchas cosas como otros niños, pero en realidad lo más importante no es tener muchas cosas sino tener una familia que te quiere, entonces este cuento me enseñó que debo agradecer más lo que tengo aunque no parezca mucho*» (E1, Entrevista dialógica hermenéutica, 17 octubre, 2025), demostrando mediante esta reflexión profundamente personal capacidad para develar conexiones significativas entre el mensaje del cuento y su propia situación vital, aplicando las lecciones extraídas para cuestionar críticamente sus propias actitudes previas y proyectar cambios en sus comportamientos futuros.

Esta aplicación personal del contenido textual evidencia el nivel más alto de comprensión donde el texto deja de ser un objeto externo que se analiza distanciadamente para convertirse en espejo que permite la autorreflexión crítica y el cuestionamiento de las propias actitudes y comportamientos. La capacidad de reconocer similitudes entre el personaje de la princesa orgullosa y sus propias actitudes ocasionales revela pensamiento reflexivo que trasciende la mera comprensión del contenido narrativo para alcanzar el nivel de transformación personal donde la lectura opera como mediadora de procesos de crecimiento moral y desarrollo de la conciencia ética.

Los planteamientos de Cassany (2006) sobre que leer detrás de las líneas implica reconocer las intenciones del autor, identificar posiciones ideológicas implícitas y relacionar críticamente el texto con el contexto sociocultural específico donde fue producido y donde se lee se materializan en este hallazgo, aunque adaptados al nivel de desarrollo cognitivo y experiencial de un estudiante de tercer grado que aún no posee las herramientas conceptuales para análisis ideológicos sofisticados pero que sí demuestra capacidad para reflexión ética personal significativa.

La evidencia de que un estudiante con lectura silábica persistente alcanzaba simultáneamente los tres planos comprensivos cuando el texto conectaba significativamente con su experiencia vital valida empíricamente el postulado central de Cassany (2006) sobre que estos planos no constituyen una jerarquía secuencial que requiere dominio previo del nivel inferior para acceder al superior, sino dimensiones simultáneas potencialmente accesibles mediante mediación pedagógica apropiada que active explícitamente cada nivel sin subordinar los superiores a la consolidación previa de los básicos.

Esta comprensión hermenéutica cuestiona radicalmente los modelos tradicionales que condicionan el trabajo sobre comprensión inferencial y crítica a la automatización previa de la decodificación, modelos que las concepciones previas iniciales de esta investigación habían internalizado parcialmente al anticipar que las debilidades técnicas observadas impedirían sistemáticamente el acceso a niveles superiores de comprensión.

Los aportes de Armijos et al. (2023) mediante revisión sistemática de estudios sobre comprensión lectora en contextos latinoamericanos permiten fundamentar teóricamente este hallazgo hermenéutico. Esa revisión documentó que las intervenciones pedagógicas estructuradas según la perspectiva de Cassany (2006) generan incrementos significativos en los niveles de comprensión lectora, especialmente en estudiantes con debilidades iniciales, quienes mostraron mejoras de hasta un 65% en tareas de comprensión inferencial después de participar en programas que trabajaban explícitamente los tres planos mediante secuencias didácticas diferenciadas que no subordinaban los niveles superiores al dominio previo de los básicos.

Estas evidencias empíricas confirman la viabilidad de la aproximación pedagógica propuesta en esta investigación hermenéutica, donde el modelo didáctico integra estrategias específicas para activar simultáneamente los tres planos mediante preguntas diferenciadas, actividades diversificadas y textos culturalmente pertinentes que faciliten el compromiso lector auténtico necesario para que los estudiantes inviertan el esfuerzo cognitivo requerido por los procesos comprensivos complejos.

Prácticas Letradas Vernáculas Como Fundamento Para Literacidades Escolares

La determinación de los aspectos del enfoque sociocultural de Cassany (2006) que pueden contribuir efectivamente a mejorar la enseñanza de la lectura en contextos rurales, cuarto propósito específico de esta investigación requirió el análisis hermenéutico de las prácticas socioculturales de lectura presentes en las comunidades educativas estudiadas. Este análisis reveló ecosistemas letrados familiares considerablemente más ricos que los anticipados por las concepciones previas iniciales fundamentadas en caracterizaciones deficitarias predominantes en cierta literatura sobre contextos rurales, caracterizaciones que enfatizan exclusivamente las carencias materiales sin reconocer suficientemente las prácticas culturales efectivamente presentes que constituyen fundamentos valiosos para la construcción de literacidades escolares cuando se implementan estrategias pedagógicas que las reconocen, valoran y aprovechan sistemáticamente.

Las prácticas letradas familiares documentadas mediante las entrevistas dialógicas hermenéuticas evidenciaron diversidad de géneros textuales, propósitos comunicativos y modalidades de interacción con textos que contradicen las representaciones homogeneizantes sobre contextos rurales como espacios caracterizados por ausencia de cultura escrita. El primer estudiante describió el ecosistema letrado de su hogar señalando que «*en mi casa leen varias personas, mi mamá lee novelas románticas que consigue prestadas con las vecinas y las lee en las noches antes de dormir, mi primo mayor lee historias de superhéroes y de monstruos en su celular, mi abuelo lee todos los días la Biblia en las mañanas antes de ir a trabajar a la finca, y mi abuela también lee la Biblia pero ella prefiere leerla en las tardes y a veces nos lee en voz alta historias de Jesús*» (E1, Entrevista dialógica hermenéutica, 17 octubre, 2025), evidenciando mediante esta descripción detallada la coexistencia de múltiples prácticas letradas diferenciadas por propósitos comunicativos diversos que incluyen entretenimiento mediante novelas románticas, formación espiritual mediante lectura bíblica individual y colectiva, y diversión mediante historias fantásticas de superhéroes accedidas en formatos digitales contemporáneos.

Esta diversidad de prácticas letradas revela un ecosistema cultural significativamente más complejo que las caracterizaciones simplificadas que representan a las familias rurales

como espacios donde la lectura está ausente o se limita a funciones utilitarias básicas desconectadas del placer estético o la formación espiritual. La presencia de múltiples modelos lectores en el hogar proporciona a los estudiantes experiencias vicarias donde observan a adultos significativos comprometidos con prácticas de lectura diversificadas, internalizando mediante estos modelos concepciones sobre la lectura como actividad valiosa que cumple funciones múltiples en la vida cotidiana que trascienden las demandas escolares. Los planteamientos de Cassany et al. (2015) sobre que las prácticas vernáculas poseen igual legitimidad que las prácticas dominantes, aunque los sistemas educativos tradicionalmente privilegien estas últimas desconociendo o devaluando las formas letradas autóctonas de las comunidades rurales proporcionan marcos conceptuales para valorar apropiadamente las prácticas documentadas.

Esta perspectiva teórica cuestiona las jerarquías implícitas que operan en muchos discursos educativos donde las prácticas letradas escolares se representan como superiores o más legítimas que las prácticas vernáculas comunitarias, jerarquías que invisibilizan y devalúan los capitales culturales efectivamente presentes en las familias rurales al no reconocerlos como fundamentos valiosos para la construcción de literacidades académicas. La lectura de novelas románticas que la madre practica por placer constituye una práctica letrada legítima que desarrolla capacidades de comprensión narrativa, construcción de mundos ficcionales y participación en comunidades de lectores mediante el préstamo social de libros, capacidades que raramente se reconocen explícitamente en contextos escolares que privilegian exclusivamente textos académicos formales desconectados de las prácticas culturales comunitarias.

La lectura religiosa intergeneracional emergió como práctica vernácula particularmente significativa que estructuraba rutinas familiares cotidianas y proporcionaba oportunidades de socialización letrada donde los niños accedían a narrativas bíblicas complejas mediante la mediación de adultos significativos. El segundo estudiante describió esta práctica señalando que «*mi abuelo es pastor de la iglesia evangélica y todos los días lee la Biblia en voz alta en la casa, a veces yo me siento con él y me explica lo que significan las historias, especialmente me gustan las historias del Antiguo Testamento sobre David y Goliat o sobre Moisés abriendo el*

mar, mi abuelo dice que esas historias nos enseñan que con fe en Dios podemos superar las dificultades» (E2, Entrevista dialógica hermenéutica, 20 octubre, 2025), evidenciando mediante esta descripción que la lectura bíblica no constituía solamente una práctica individual privada sino un evento de socialización letrada donde el abuelo funcionaba como mediador que proporcionaba andamiajes para la comprensión mediante explicaciones contextualizadas que conectaban las narrativas bíblicas con situaciones vitales contemporáneas, modelando así estrategias de lectura interpretativa que conectan textos con experiencias personales.

Esta práctica de lectura compartida intergeneracional proporciona oportunidades valiosas para el desarrollo de capacidades comprensivas que frecuentemente no se reconocen ni se aprovechan sistemáticamente en contextos escolares que ignoran las literacidades religiosas vernáculas. Las narrativas bíblicas presentan complejidades lingüísticas y conceptuales significativas que incluyen vocabulario sofisticado, estructuras sintácticas complejas, simbolismos que requieren interpretación inferencial y mensajes morales que demandan reflexión crítica, características que las convierten en textos apropiados para el desarrollo de competencias lectoras avanzadas cuando se proporciona la mediación apropiada que los estudiantes están recibiendo en sus hogares mediante estas prácticas familiares. Los aportes de Álvarez y Patiño (2022) sobre que las intervenciones pedagógicas que reconocen y valoran los saberes locales, integrándolos en los procesos de enseñanza de la lectura, incrementan significativamente tanto la comprensión como la motivación lectora comparado con enfoques descontextualizados que ignoran las prácticas culturales presentes, proporcionan evidencia empírica que fundamenta la necesidad de incorporar explícitamente estas prácticas vernáculas en el modelo didáctico propuesto.

Ese estudio comparativo entre distintos enfoques pedagógicos implementados en comunidades rurales colombianas documentó incrementos del 38% en niveles de comprensión lectora y del 45% en motivación hacia la lectura cuando las intervenciones reconocían y valoraban explícitamente los saberes locales como puntos de partida legítimos, comparado con enfoques que imponían contenidos estandarizados desconectados de las realidades culturales comunitarias. Estas evidencias confirman la pertinencia del componente contextual incluido en el modelo didáctico desarrollado en esta investigación hermenéutica, donde se propone la

documentación sistemática de prácticas letradas vernáculas mediante talleres donde las familias comparten sus conocimientos, la transcripción de narrativas orales comunitarias generando materiales escritos que pueden utilizarse como textos escolares legítimos, y la incorporación de portadores comunitarios de saberes como co-educadores que participan en procesos formativos escolares compartiendo sus conocimientos especializados sobre agricultura, naturaleza o tradiciones culturales.

La participación familiar directa en los procesos educativos escolares constituyó otra manifestación de las prácticas socioculturales distintivas de los contextos rurales estudiados, donde las fronteras entre escuela y comunidad resultaban más permeables que en contextos urbanos. Los docentes documentaron formas innovadoras de vinculación familiar que trascendían las modalidades convencionales limitadas a reuniones informativas esporádicas o apoyo pasivo en tareas escolares. La primera docente describió que «*aquí las madres de familia ingresan directamente al aula para observar cómo trabajo con sus hijos, se interesan por conocer las estrategias que utilizo para enseñar lectura y luego se llevan algunas de esas estrategias a casa para trabajarlas también con sus hijos en las tardes, esto genera una continuidad metodológica muy valiosa entre la escuela y el hogar que multiplica las oportunidades de práctica lectora más allá del tiempo escolar*» (D1, Entrevista dialógica hermenéutica, 15 octubre, 2025), evidenciando una modalidad de participación que trasciende el apoyo pasivo para constituirse en apropiación activa de estrategias pedagógicas que las familias replican sistemáticamente en contextos domésticos.

Esta forma de vinculación familiar representa una fortaleza estructural del contexto rural que raramente se reconoce explícitamente en discursos que enfatizan exclusivamente las limitaciones materiales sin valorar las potencialidades relacionales presentes. La observación directa de las metodologías docentes y su replicación doméstica genera coherencia metodológica que facilita los procesos de consolidación lectora al proporcionar práctica sistemática en ambos espacios, evitando las discontinuidades que se producen cuando las familias desconocen completamente las estrategias escolares y no pueden proporcionar apoyos complementarios apropiados. Los planteamientos de Cassany (2006) sobre que la lectura constituye una práctica social situada que se desarrolla mediante participación en comunidades

de lectores donde se comparten estrategias y se construyen colectivamente significados se materializan en estas prácticas de colaboración familia-escuela documentadas.

Esta perspectiva teórica permite comprender que el desarrollo lector no depende exclusivamente de la instrucción formal escolar sino que se media por las múltiples interacciones con prácticas letradas que ocurren en diversos espacios sociales donde el estudiante participa cotidianamente, reconociendo que las familias constituyen agentes educativos fundamentales que pueden potenciar significativamente los procesos de consolidación lectora cuando se les proporcionan orientaciones apropiadas y se valoran explícitamente sus contribuciones.

El modelo didáctico propuesto integra esta comprensión mediante el componente contextual que incluye estrategias específicas para la sistematización de redes de apoyo familiar, la realización de talleres formativos donde se modelan estrategias de lectura compartida que las familias pueden implementar en contextos domésticos, y la creación de bibliotecas viajeras con aportes familiares que circulan sistemáticamente entre estudiantes aprovechando los textos distribuidos en múltiples hogares.

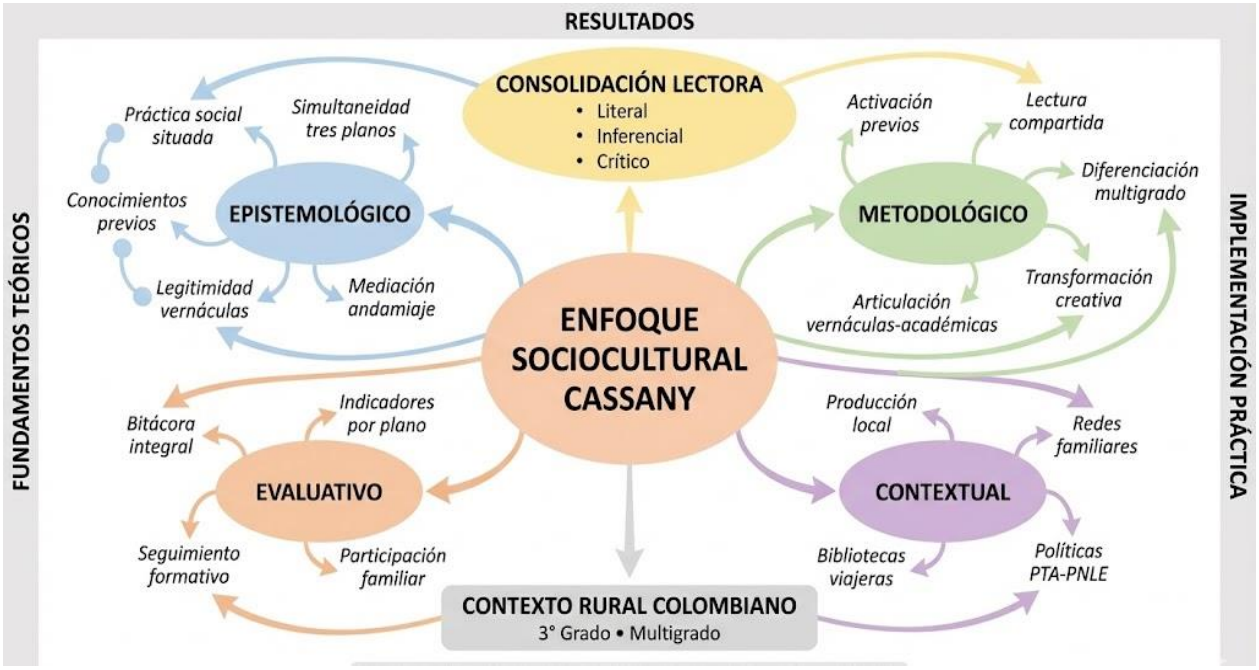
Modelo didáctico para la Consolidación de la Lectura en Contextos Rurales desde el Enfoque Sociocultural de Daniel Cassany

Presentación del Modelo didáctico

El análisis hermenéutico desarrollado en las secciones previas reveló comprensiones fundamentales sobre las características del proceso lector en estudiantes de tercer grado de contextos rurales, las estrategias didácticas empleadas por docentes, el desempeño según los tres planos de Cassany (2006) y las prácticas socioculturales de lectura presentes en las comunidades educativas estudiadas. Estas comprensiones constituyen el fundamento empírico sobre el cual se construye el modelo didáctico que responde al propósito general de esta investigación doctoral, integrando sistemáticamente los hallazgos interpretativos con los planteamientos del enfoque sociocultural para generar una propuesta pedagógica contextualizada que atienda las necesidades específicas identificadas en las instituciones educativas rurales colombianas participantes. A continuación, se representa gráficamente el modelo propuesto:

Ilustración 5.

Modelo didáctico propuesto



Nota. Elaboración propia apoyado de Gemini AI con prompt de la autora.

El modelo propuesto trasciende las aproximaciones remediales tradicionales que abordan las debilidades lectoras exclusivamente desde perspectivas deficitarias centradas en ejercitación mecánica de habilidades técnicas aisladas, para constituirse en cambio como propuesta integral que reconoce la complejidad multidimensional del fenómeno estudiado. La construcción teórica desarrollada integra dimensiones técnicas relacionadas con la consolidación del código alfabético, dimensiones comprensivas vinculadas con los tres planos propuestos por Cassany (2006), dimensiones motivacionales asociadas con la construcción de identidades lectoras positivas, y dimensiones socioculturales que valoran las prácticas vernáculas comunitarias como fundamentos legítimos para la construcción de literacidades escolares.

Esta integración multidimensional responde a la comprensión hermenéutica de que las debilidades lectoras rurales no constituyen problemas técnicos aislados susceptibles de resolverse mediante intervenciones unidimensionales, sino fenómenos complejos donde

convergen factores pedagógicos, socioculturales, contextuales e individuales que demandan aproximaciones holísticas fundamentadas teóricamente, pero viables pragmáticamente en las condiciones estructurales existentes.

La naturaleza del modelo corresponde a una propuesta teórico-práctica que articula principios epistemológicos construidos hermenéuticamente con estrategias metodológicas traducibles en contextos rurales caracterizados por limitaciones materiales, pero también por potencialidades culturales y relacionales específicas. El modelo no prescribe secuencias didácticas rígidas que deben aplicarse mecánicamente ignorando particularidades contextuales, sino que proporciona marcos conceptuales orientadores y estrategias ejemplares que requieren apropiación crítica y adaptación creativa según las características específicas de cada institución educativa, las necesidades particulares de los estudiantes atendidos y los recursos efectivamente disponibles en cada contexto de implementación.

Esta flexibilidad estructural constituye una característica fundamental que facilita la viabilidad del modelo en la diversidad de escenarios rurales colombianos, reconociendo que, aunque estas instituciones comparten problemáticas comunes, presentan también particularidades significativas relacionadas con las comunidades que atienden, las tradiciones pedagógicas locales y las condiciones socioculturales específicas donde se insertan.

El alcance del modelo se delimita específicamente a la consolidación de la lectura en estudiantes de tercer grado de educación básica primaria en contextos rurales, reconociendo la especificidad de este momento crítico donde los estudiantes deben transitar de aprender a leer a leer para aprender. El modelo no pretende abordar todas las problemáticas educativas rurales ni todos los niveles escolares, sino que se focaliza deliberadamente en este grado específico donde las intervenciones resultan particularmente estratégicas para evitar la cronificación de debilidades que tienden a persistir o agravarse cuando no son atendidas oportunamente durante este periodo crítico del desarrollo lector.

La especificidad del alcance no representa una limitación sino una decisión metodológica fundamentada en la comprensión de que las intervenciones focalizadas que responden a necesidades específicas de poblaciones particulares resultan más efectivas que

propuestas generalistas que intentan abarcar múltiples problemáticas simultáneamente diluyendo su potencia transformadora.

Fundamentación Teórica desde el Enfoque Sociocultural de Daniel Cassany

El modelo didáctico se fundamenta centralmente en el enfoque sociocultural de la lectura desarrollado por Daniel Cassany (2006), perspectiva que concibe esta competencia no como habilidad técnica individual descontextualizada sino como práctica social situada donde el significado se construye mediante interacciones contextualizadas culturalmente. Esta fundamentación teórica específica responde a la comprensión hermenéutica de que las debilidades lectoras documentadas en los contextos rurales estudiados se relacionan no solamente con limitaciones en la consolidación técnica del código alfabético sino también con desconexiones entre las prácticas letradas escolares estandarizadas y las prácticas vernáculas comunitarias que caracterizan los ecosistemas culturales donde se desenvuelven los estudiantes rurales. El enfoque sociocultural proporciona marcos conceptuales apropiados para abordar esta problemática al reconocer explícitamente la legitimidad de las prácticas letradas diversas y la necesidad de develar puentes entre las literacidades vernáculas y las literacidades dominantes escolares.

Cassany (2006) establece que la lectura constituye fundamentalmente una práctica social donde leer no es solo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades cognitivas, sino también una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Esta conceptualización trasciende las concepciones tradicionales que reducen la lectura a decodificación de símbolos gráficos mediante el reconocimiento de correspondencias grafofónicas, para reconocer en cambio que el proceso lector implica siempre la construcción situada de significados mediada por los contextos socioculturales específicos donde ocurre la interacción con los textos.

Los significados textuales no preexisten como entidades objetivas que los lectores simplemente extraen mediante operaciones cognitivas universales, sino que se construyen activamente mediante procesos de interpretación influenciados por los conocimientos previos,

las experiencias vitales, las pertenencias culturales y los propósitos específicos que orientan la lectura en situaciones comunicativas particulares.

Esta perspectiva teórica resulta particularmente pertinente para fundamentar intervenciones en contextos rurales donde las prácticas culturales comunitarias difieren significativamente de aquellas privilegiadas por los sistemas educativos estandarizados que frecuentemente reproducen concepciones urbanas sobre la lectura desconociendo las formas letradas autóctonas de las comunidades campesinas. La importancia de reconocer estas diferencias se evidencia en investigaciones recientes que han demostrado empíricamente las consecuencias pedagógicas de ignorar los capitales culturales presentes en las comunidades rurales.

En este sentido, Álvarez y Patiño (2022) documentaron mediante investigación comparativa en comunidades rurales colombianas que las intervenciones pedagógicas que reconocen y valoran explícitamente los saberes locales integrándolos en los procesos de enseñanza de la lectura incrementan significativamente tanto la comprensión como la motivación lectora comparado con enfoques que imponen exclusivamente prácticas escolares estandarizadas desconectadas de las realidades culturales comunitarias.

Los planteamientos de Cassany et al. (2015) sobre las prácticas vernáculas proporcionan herramientas conceptuales complementarias para reconocer, valorar y aprovechar pedagógicamente las literacidades efectivamente presentes en las comunidades rurales, literacidades que incluyen la lectura religiosa intergeneracional documentada en esta investigación, la circulación social de textos mediante préstamos vecinales, y la transmisión oral de narrativas tradicionales que condensan sabidurías comunitarias. El enfoque sociocultural fundamenta la necesidad de partir desde estas prácticas vernáculas como puntos de apoyo legítimos para la construcción de literacidades académicas, evitando aproximaciones que las ignoran o devalúan tratándolas como ausencias que deben ser reemplazadas por formas letradas escolares estandarizadas.

Los tres planos de comprensión propuestos por Cassany (2006) constituyen otro elemento central de la fundamentación teórica del modelo, proporcionando marcos conceptuales para estructurar secuencias didácticas que atiendan simultáneamente múltiples

niveles de procesamiento textual sin subordinarlos jerárquicamente. El primer plano denominado leer las líneas corresponde a la comprensión literal donde se entienden las palabras y las frases del texto, y se capta el significado semántico y general del discurso, nivel que implica la decodificación básica y la captación de información explícitamente expresada.

El segundo plano denominado leer entre líneas corresponde a la comprensión inferencial donde se recupera lo implícito, lo que no se ha dicho, aquello que se deduce de las palabras, el significado de las palabras especiales, la ironía, el doble sentido, nivel que requiere procesos inferenciales que conectan información dispersa estableciendo relaciones no explicitadas directamente. El tercer plano denominado leer detrás de las líneas corresponde a la comprensión crítica donde se reconocen la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor, nivel que demanda reflexión sobre las intenciones implícitas y la adopción de posturas personales fundamentadas respecto a los contenidos textuales.

La propuesta de Cassany (2006) sobre estos tres planos cuestiona radicalmente los modelos secuenciales tradicionales que condicionan el acceso a niveles superiores al dominio previo de niveles inferiores, estableciendo en cambio que estos tres planos de significado de un texto, que se han trabajado de modo secuencial, también pueden leerse de modo simultáneo. Esta perspectiva de simultaneidad ha sido validada empíricamente en contextos educativos latinoamericanos donde se han implementado intervenciones basadas en este enfoque.

Armijos et al. (2023) documentaron mediante revisión sistemática de estudios sobre comprensión lectora en contextos latinoamericanos que las intervenciones pedagógicas estructuradas según la perspectiva de Cassany generan incrementos significativos en los niveles de comprensión lectora, especialmente en estudiantes con debilidades iniciales, quienes mostraron mejoras de hasta un 65% en tareas de comprensión inferencial después de participar en programas que trabajaban explícitamente los tres planos mediante secuencias didácticas diferenciadas.

Esta simultaneidad potencial de los planos constituye un fundamento teórico central del modelo propuesto, verificado empíricamente mediante los hallazgos hermenéuticos que documentaron estudiantes con lectura silábica accediendo a comprensión crítica cuando

existían conexiones afectivas con textos y mediaciones pedagógicas apropiadas que activaban explícitamente los tres niveles. La viabilidad de trabajar simultáneamente múltiples planos se fundamenta también en investigaciones sobre los efectos de enfoques balanceados en el desarrollo lector. Sarasty (2020) revisó sistemáticamente la evidencia empírica sobre métodos de enseñanza de la lectura concluyendo que los enfoques balanceados que integran instrucción explícita de habilidades de decodificación con desarrollo de estrategias de comprensión en contextos significativos resultan especialmente beneficiosos para estudiantes con debilidades lectoras.

La distinción entre prácticas vernáculas y prácticas dominantes constituye un tercer elemento fundamental de la base teórica del modelo, proporcionando marcos conceptuales para comprender las tensiones que frecuentemente emergen cuando las expectativas escolares estandarizadas se imponen sobre estudiantes cuyas experiencias culturales difieren significativamente de aquellas privilegiadas por los currículos urbanos. Cassany (2009) establece que las prácticas vernáculas corresponden a aquellas actividades de lectura y escritura que las personas realizan en su vida cotidiana, en contextos informales y con propósitos personales o comunitarios, mientras que las prácticas dominantes se asocian con instituciones formales como la escuela, el trabajo o la administración pública, donde existen expectativas explícitas sobre las formas apropiadas de leer y escribir.

Esta distinción no implica jerarquías de valor donde las prácticas dominantes serían superiores a las vernáculas, sino que reconoce la existencia de diferentes formas letradas que cumplen funciones específicas en contextos particulares, todas ellas legítimas, aunque desigualmente valoradas por las instituciones educativas que históricamente han privilegiado exclusivamente las formas dominantes.

Los planteamientos de Cassany et al. (2015) sobre que las comunidades desarrollan prácticas letradas propias vinculadas con tradiciones religiosas, oralidad campesina y saberes sobre el entorno natural que merecen reconocimiento pedagógico explícito en lugar de ser ignoradas o devaluadas por los sistemas educativos formales proporcionan fundamentos teóricos para el componente contextual del modelo propuesto, donde se sistematizan estrategias específicas de documentación de literacidades vernáculas, transcripción de

narrativas orales comunitarias y vinculación de portadores de saberes locales como co-educadores.

Desde el enfoque sociocultural de Cassany, estos ecosistemas letrados rurales no constituyen prácticas menores o inferiores a las privilegiadas por la escuela, sino manifestaciones culturalmente situadas de la relación que estas comunidades establecen con la lengua escrita a partir de sus propias tradiciones, necesidades y valores. En los municipios de Valdivia y Caucasia, la lectura de la Biblia, las novelas románticas prestadas entre vecinas y las historias digitales en dispositivos móviles representan prácticas letradas auténticas que el modelo didáctico propuesto reconoce como punto de partida pedagógico válido, en coherencia con el postulado de Cassany (2006) de que toda práctica lectora, independientemente de su género o soporte, desarrolla capacidades comprensivas que la escuela puede aprovechar en lugar de ignorar.

Los hallazgos sobre prácticas letradas vernáculas en los hogares rurales estudiados encuentran resonancia en los trabajos de Bahloul (2002), quien desde una perspectiva sociológica demuestra que los lectores denominados "poco lectores" no constituyen sujetos ajenos a la cultura escrita, sino que desarrollan formas particulares de relacionarse con los textos que responden a sus condiciones de vida, sus tradiciones culturales y sus necesidades cotidianas. Esta mirada cuestiona las clasificaciones binarias entre lectores y no lectores, proponiendo una comprensión más matizada de las prácticas lectoras como fenómenos socialmente situados. En los contextos rurales estudiados, esta perspectiva resulta especialmente pertinente, pues los estudiantes y sus familias demuestran prácticas lectoras activas y significativas que el sistema educativo ha tendido a invisibilizar por no corresponder a los cánones académicos dominantes, constituyendo sin embargo recursos culturales legítimos sobre los cuales el modelo didáctico propuesto puede construir puentes hacia las literacidades escolares formales.

De acuerdo con lo descrito, esta fundamentación teórica sobre prácticas vernáculas se complementa con evidencias etnográficas sobre cómo los niños construyen sus primeras concepciones sobre la lengua escrita. En relación con ello, Mercado (2022) documenta mediante estudios etnográficos en contextos rurales latinoamericanos que los niños desarrollan

hipótesis sobre la escritura a partir de su interacción situada con los materiales escritos disponibles en su entorno, construyendo concepciones sobre las funciones sociales de la lengua escrita que median posteriormente sus actitudes hacia el aprendizaje escolar formal de la lectura.

Por otra parte, esta perspectiva etnográfica cuestiona las aproximaciones educativas que exigen a los estudiantes rurales abandonar sus prácticas culturales comunitarias como condición para apropiar las prácticas escolares estandarizadas, proponiendo en cambio aproximaciones que establecen puentes explícitos entre ambas formas letradas reconociendo las contribuciones específicas que cada una puede aportar al desarrollo integral de competencias comunicativas. La necesidad de develar estos puentes se fundamenta también en comprensiones sobre las características distintivas del desarrollo lector en contextos rurales específicos.

La concepción de la lectura como construcción social de significado constituye finalmente un fundamento teórico transversal que articula los elementos previamente descritos en una perspectiva coherente. Cassany (2006) establece que el significado no está solo en el texto ni tampoco en el contexto, sino que surge en la interacción entre ambos elementos, reconociendo así que la comprensión lectora implica siempre procesos activos de construcción donde los lectores aportan sus conocimientos previos, experiencias vitales y marcos interpretativos culturalmente situados que median la construcción de significados específicos.

Esta fundamentación sobre la naturaleza interactiva de la comprensión se complementa con enfoques neurocientíficos sobre los periodos críticos del desarrollo lector. Baquedano (2024) documenta desde este enfoque que el periodo de 7 a 9 años constituye una ventana crítica durante la cual las experiencias educativas median directamente la configuración de circuitos neuronales especializados en el procesamiento eficiente de palabras escritas mediante el fenómeno de reciclaje neuronal, proceso que requiere experiencias sistemáticas con textos durante este periodo sensible del desarrollo.

Este fundamento teórico orienta la necesidad de seleccionar o producir textos culturalmente pertinentes que conecten con las experiencias rurales de los estudiantes, diseñar

actividades que activen explícitamente los conocimientos previos experienciales, y generar espacios de diálogo interpretativo donde se reconozca la legitimidad de múltiples interpretaciones fundamentadas que reflejen las diversas expresiones culturales presentes en comunidades heterogéneas. La urgencia de intervenciones oportunas durante tercer grado se refuerza al considerar que este momento constituye el tránsito crítico donde los estudiantes deben consolidar las habilidades básicas para poder utilizarlas como herramientas de aprendizaje en grados posteriores. Ramírez y Fernández (2022) identifican este grado como un periodo crítico donde se consolidan los circuitos neuronales especializados en el procesamiento eficiente de palabras escritas, fundamentando así la urgencia de intervenciones sistemáticas durante este momento específico del desarrollo.

Estructura General del Modelo didáctico

El modelo didáctico integra cuatro componentes interdependientes que operan sinérgicamente configurando un sistema pedagógico coherente fundamentado en el enfoque sociocultural de Cassany (2006) y adaptado a las particularidades de los contextos rurales colombianos. El modelo didáctico integra cuatro componentes interdependientes que operan sinérgicamente configurando un sistema pedagógico coherente fundamentado en el enfoque sociocultural de Cassany (2006) y adaptado a las particularidades de los contextos rurales colombianos. Esta estructura cuatripartita no representa una división artificial de elementos independientes sino una organización heurística que facilita la comprensión y concreción de dimensiones que en la práctica pedagógica concreta se articulan orgánicamente mediante relaciones de interdependencia funcional.

El componente epistemológico establece principios pedagógicos fundamentados que orientan las decisiones metodológicas, el componente metodológico materializa estos principios mediante estrategias didácticas específicas, el componente evaluativo proporciona mecanismos de seguimiento que informan ajustes personalizados, y el componente contextual aprovecha recursos comunitarios mitigando limitaciones estructurales, configurando así una totalidad significativa donde cada dimensión presupone y potencia las demás.

Componente Epistemológico: Principios Pedagógicos Fundamentados

El componente epistemológico establece seis principios pedagógicos que operan como fundamentos conceptuales orientadores de las decisiones metodológicas específicas, principios inferidos mediante el análisis hermenéutico de las evidencias empíricas documentadas en diálogo constante con los marcos conceptuales del enfoque sociocultural. Estos principios no prescriben procedimientos estandarizados que deben aplicarse mecánicamente, sino que proporcionan orientaciones fundamentadas que los docentes pueden interpretar creativamente según las particularidades de sus contextos específicos de actuación profesional. La construcción de estos principios integró el conocimiento teórico formal sobre desarrollo lector con los saberes experienciales que los docentes rurales habían desarrollado mediante procesos sostenidos de reflexión sobre sus prácticas situadas, generando así síntesis comprensivas que reconocen las contribuciones complementarias de ambas fuentes de conocimiento pedagógico.

Principio 1: Lectura como práctica social situada culturalmente

La lectura se reconoce como práctica social donde el significado se construye mediante interacciones contextualizadas, cuestionando concepciones que la reducen a habilidad técnica individual descontextualizada desarrollable mediante ejercitación mecánica aislada. Este principio se fundamenta en los planteamientos de Cassany (2006) sobre que leer no es solo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades cognitivas, sino también una práctica cultural insertada en una comunidad particular, reconociendo así que los significados textuales se construyen siempre en contextos específicos mediados por pertenencias culturales. Las implicaciones pedagógicas incluyen seleccionar o producir textos culturalmente pertinentes que incorporen elementos del mundo experiencial rural, diseñar situaciones de lectura que cumplan propósitos comunicativos auténticos trascendiendo el mero cumplimiento de tareas escolares, y generar espacios donde los estudiantes participen en comunidades de lectores que comparten interpretaciones construyendo colectivamente significados mediante el diálogo fundamentado.

Este principio reconoce que los estudiantes rurales desarrollan concepciones sobre las funciones sociales de la lengua escrita mediante su participación en prácticas vernáculas comunitarias que median sus actitudes hacia el aprendizaje escolar. Cuando las prácticas escolares reconocen y valoran estas concepciones previas, los estudiantes pueden develar puentes significativos entre lo conocido y lo nuevo, facilitando así la apropiación de literacidades académicas sin exigir el abandono de las literacidades vernáculas que constituyen componentes fundamentales de sus identidades culturales. Este principio fundamenta estrategias metodológicas como la documentación de prácticas letradas comunitarias y la producción local de materiales que incorporan temáticas significativas identificadas por los propios estudiantes.

Principio 2: Relativa independencia entre consolidación técnica y desarrollo comprensivo

La fluidez técnica y la comprensión profunda se reconocen como dimensiones relativamente independientes que pueden desarrollarse simultáneamente sin subordinación jerárquica rígida, cuestionando modelos secuenciales que condicionan el acceso a niveles superiores al dominio previo completo de la automatización. Los planteamientos de Cassany (2006) sobre que estos tres planos de significado de un texto, que se han trabajado de modo secuencial, también pueden leerse de modo simultáneo fundamentan teóricamente este principio, reconociendo que los estudiantes pueden acceder a comprensión inferencial y crítica incluso cuando persisten debilidades en la automatización de la decodificación. Las evidencias empíricas documentadas en esta investigación validaron que estudiantes con lectura silábica alcanzaban comprensión crítica excepcional cuando existían conexión afectiva con textos y mediación pedagógica apropiada, demostrando así la viabilidad de trabajar paralelamente ambas dimensiones sin postergar indefinidamente el desarrollo comprensivo.

Este principio reconoce que las intervenciones efectivas proporcionan tanto práctica sistemática para la consolidación de automatismos mediante actividades específicas de fortalecimiento fonológico, como oportunidades auténticas para aplicar las habilidades emergentes en situaciones comunicativas reales que conecten con los intereses de los

estudiantes, evitando así la fragmentación que caracteriza enfoques que separan artificialmente el desarrollo técnico del trabajo comprensivo. Este principio fundamenta estrategias metodológicas como la lectura compartida que proporciona acceso a textos complejos sin requerir que cada estudiante decodifique individualmente todas las palabras.

Principio 3: Conocimientos previos experienciales como fundamentos comprensivos

La activación de conocimientos previos experienciales se reconoce como condición necesaria para la comprensión lectora significativa, valorando los saberes rurales sobre naturaleza local, trabajo agrícola y dinámicas comunitarias como puntos de partida legítimos para la construcción de nuevos conocimientos. Este principio se fundamenta en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1976) que los docentes participantes mencionaban explícitamente, teoría que establece que el aprendizaje ocurre cuando se establecen relaciones sustantivas entre los nuevos contenidos y los esquemas conceptuales previamente consolidados mediante experiencias directas. Las implicaciones pedagógicas de este principio incluyen iniciar sistemáticamente cada secuencia didáctica con actividades que activen explícitamente los esquemas conceptuales previos mediante preguntas sobre experiencias personales relacionadas con la temática textual, presentación de imágenes o materiales concretos que conecten con el mundo rural conocido, y narrativas anecdóticas que establezcan puentes entre lo conocido y los contenidos nuevos que se abordarán.

Este principio reconoce que los conocimientos previos de estudiantes rurales incluyen dominios específicos como saberes detallados sobre biodiversidad local, ciclos agrícolas estacionales, prácticas ganaderas tradicionales o dinámicas de reciprocidad comunitaria, conocimientos que constituyen capitales culturales legítimos que pueden funcionar como andamiajes comprensivos cuando las estrategias pedagógicas los reconocen explícitamente como fundamentos valiosos. Este principio fundamenta estrategias metodológicas específicas como la activación sistemática de conocimientos previos mediante preguntas culturalmente pertinentes, el diseño de textos que incorporen elementos del entorno rural, y las actividades de extensión que promuevan la investigación comunitaria donde los estudiantes documenten

saberes locales convirtiéndolos en textos escolares legítimos que valoren explícitamente las formas de conocimiento presentes en las comunidades campesinas.

Principio 4: Legitimidad equivalente de prácticas vernáculas y dominantes

Las prácticas letradas vernáculas se reconocen como poseedoras de legitimidad equivalente a las prácticas dominantes escolares, constituyendo fundamentos valiosos para la construcción de literacidades académicas en lugar de ausencias que deben ser reemplazadas. Los planteamientos de Cassany et al. (2015) sobre que las comunidades desarrollan prácticas letradas propias que merecen reconocimiento pedagógico explícito fundamentan teóricamente este principio, cuestionando las jerarquías implícitas que operan en sistemas educativos que privilegian exclusivamente formas letradas urbanas formales desconociendo las prácticas culturales autóctonas. Las evidencias empíricas documentaron ecosistemas letrados familiares que incluían lectura religiosa intergeneracional, circulación social de novelas mediante préstamos vecinales y transmisión oral de dichos campesinos, prácticas que raramente se reconocen explícitamente en contextos escolares pero que constituyen fundamentos significativos sobre los cuales pueden construirse literacidades académicas.

Este principio reconoce que las intervenciones pedagógicas que documentan sistemáticamente saberes locales generan incrementos sustanciales en comprensión y motivación comparado con enfoques que ignoran las prácticas comunitarias. Este principio fundamenta estrategias específicas de documentación sistemática de prácticas vernáculas mediante talleres donde las familias comparten conocimientos, transcripción de narrativas orales generando materiales escritos utilizables como textos escolares, e incorporación de portadores comunitarios de saberes como co-educadores que participan en actividades escolares compartiendo sus conocimientos especializados.

Principio 5: Mediación docente como andamiaje gradual hacia la autonomía

La mediación docente se reconoce como condición fundamental que proporciona apoyos sistemáticos que se retiran progresivamente conforme los estudiantes ganan independencia mediante la apropiación de estrategias modeladas explícitamente. Los fundamentos de Feuerstein et al. (2015) sobre la Experiencia de Aprendizaje Mediado

establecen que el desarrollo cognitivo efectivo ocurre cuando un mediador experimentado se interpone intencionalmente entre el aprendiz y los estímulos, seleccionando, organizando y presentando estos de manera que favorezcan el aprendizaje significativo, reconociendo así que los estudiantes con debilidades lectoras requieren mediación intensiva que gradualmente transfiera responsabilidad. Las implicaciones pedagógicas incluyen implementar secuencias que transiten sistemáticamente desde la lectura compartida donde el docente asume la decodificación completa, hacia la lectura guiada donde proporciona apoyos diferenciados, hasta la lectura independiente donde los estudiantes aplican autónomamente las estrategias consolidadas.

Este principio reconoce que el periodo de 7 a 9 años constituye una ventana crítica donde las experiencias educativas median directamente la configuración de circuitos neuronales especializados que determinan si las debilidades iniciales se superan o se cronifican. Este principio fundamenta estrategias metodológicas como la lectura compartida y guiada que proporcionan niveles diferenciados de apoyo según las necesidades individuales, el modelamiento explícito de estrategias comprensivas mediante pensamiento en voz alta, y la práctica guiada colaborativa donde los estudiantes aplican estrategias con apoyo gradualmente decreciente antes de implementarlas autónomamente en situaciones de lectura independiente.

Principio 6: Simultaneidad y accesibilidad diferenciada de los tres planos comprensivos

Los tres planos de comprensión propuestos por Cassany (2006) se reconocen como dimensiones simultáneamente accesibles que deben trabajarse integradamente mediante mediación diferenciada, cuestionando aproximaciones que privilegian exclusivamente la comprensión literal postergando indefinidamente el trabajo sobre niveles superiores. Los planteamientos de Cassany (2006) sobre que leer las líneas, entre líneas y detrás de las líneas no constituyen jerarquía secuencial sino dimensiones simultáneas fundamentan teóricamente este principio, reconociendo que los estudiantes pueden acceder a procesos inferenciales y críticos incluso cuando persisten debilidades en aspectos literales básicos si existen andamiajes apropiados que compensen limitaciones técnicas. Las evidencias empíricas documentaron estudiantes con lectura silábica accediendo a comprensión crítica mediante actividades de

transformación creativa de textos, validando así la viabilidad de trabajar paralelamente múltiples niveles comprensivos sin subordinación rígida.

Este principio reconoce que las intervenciones pedagógicas estructuradas que trabajan explícitamente los tres planos mediante secuencias didácticas diferenciadas logran mejoras sustanciales en todos los niveles, evidenciando que el acceso a niveles superiores no requiere necesariamente la consolidación previa completa de la automatización cuando se proporcionan andamiajes como la lectura compartida. Este principio fundamenta estrategias metodológicas como la formulación de preguntas diferenciadas que activen los tres planos durante cada secuencia didáctica, las actividades de transformación creativa que promuevan comprensión crítica, y los espacios de diálogo interpretativo donde los estudiantes construyan colectivamente significados integrando múltiples niveles comprensivos simultáneamente.

Tabla 18.

Síntesis del Componente Epistemológico

Principio	Fundamento Teórico Central	Implicaciones Pedagógicas	Estrategias Asociadas
Lectura como práctica social situada	Cassany (2006): Leer es práctica cultural insertada en comunidad particular	Seleccionar textos culturalmente pertinentes; diseñar situaciones comunicativas auténticas	Documentación literacidades vernáculas; producción local de materiales; vinculación portadores comunitarios
Relativa independencia técnica-comprensión	Cassany (2006): Tres planos pueden leerse de modo simultáneo	Trabajar paralelamente consolidación técnica y desarrollo comprensivo sin subordinación	Lectura compartida y guiada; actividades diferenciadas por nivel; andamiajes compensatorios
Conocimientos previos experienciales	Ausubel (1976): Aprendizaje significativo mediante conexión con esquemas previos	Activar sistemáticamente saberes rurales antes de abordar textos nuevos	Preguntas culturalmente pertinentes; uso de referentes locales; investigación comunitaria
Legitimidad prácticas vernáculas	Cassany et al. (2015): Prácticas vernáculas merecen reconocimiento pedagógico explícito	Documentar y valorar literacidades comunitarias como fundamentos legítimos	Transcripción narrativas orales; talleres con familias; integración saberes locales
Mediación como andamiaje gradual	Feuerstein et al. (2015): Mediador experimentado interpone entre	Proporcionar apoyos sistemáticos que se retiran progresivamente	Lectura compartida→guiada→independiente; modelamiento explícito; práctica guiada colaborativa

	aprendiz y estímulos		
Simultaneidad tres planos	Cassany (2006): Leer líneas, entre líneas, detrás líneas no es jerarquía secuencial	Trabajar integradamente múltiples niveles mediante preguntas diferenciadas	Protocolos de preguntas multinivel; transformación creativa textos; diálogo interpretativo

Nota. Elaboración propia tomado del libro los componentes epistemológicos a partir de los principios de Cassany (2006), Feuerstein et al. (2015) y Ausubel (1976).

Componente Metodológico: Estrategias Didácticas Contextualizadas

El componente metodológico desarrolla los principios epistemológicos mediante cinco estrategias didácticas que materializan los fundamentos teóricos en procedimientos concretos adaptados a las condiciones estructurales de los contextos rurales multigrado. Cada estrategia se describe detalladamente especificando sus fases de implementación, los procesos cognitivos y pedagógicos implicados, las actividades específicas que la componen, los recursos necesarios para su desarrollo y ejemplos contextualizados que ilustran su aplicación práctica en las instituciones rurales. Las estrategias no constituyen prescripciones rígidas que deben seguirse mecánicamente sino orientaciones fundamentadas que requieren apropiación crítica y adaptación creativa según las particularidades de cada contexto, las características específicas de los estudiantes atendidos y los recursos efectivamente disponibles en cada institución educativa rural.

Estrategia 1: Activación Sistemática de Conocimientos Previos Experienciales

Esta estrategia ejecuta el tercer principio epistemológico mediante procedimientos específicos que establecen puentes explícitos entre los saberes rurales de los estudiantes y los contenidos textuales que abordarán, reconociendo que la comprensión se facilita cuando los lectores pueden conectar la información nueva con esquemas conceptuales previamente consolidados mediante experiencias directas en sus entornos vitales. La estrategia se fundamenta en las evidencias documentadas donde los docentes rurales iniciaban sistemáticamente sus secuencias didácticas preguntando sobre experiencias relacionadas con la temática del texto, generando así marcos conceptuales que posteriormente facilitaban la construcción de significados durante la lectura propiamente dicha.

Fases de implementación:

La implementación de esta estrategia se estructura mediante tres fases secuenciales interdependientes cuya correspondencia responde a una lógica pedagógica deliberada donde cada etapa prepara las condiciones necesarias para el éxito de la siguiente. La identificación previa realizada por el docente establece los puentes conceptuales que posteriormente se activarán mediante las preguntas formuladas, evitando así indagaciones azarosas sobre experiencias que los estudiantes no poseen y que por tanto no pueden funcionar como andamiajes comprensivos. La formulación de preguntas abiertas traduce los aspectos identificados previamente transformándolos en oportunidades dialógicas concretas que movilizan los conocimientos experienciales específicos que el docente anticipó como relevantes.

Finalmente, la socialización consolida el trabajo preparatorio anterior legitimando explícitamente las experiencias compartidas, introduciendo el vocabulario académico que se ancla en las descripciones proporcionadas, y estableciendo conexiones explícitas entre los conocimientos activados y los contenidos textuales que se abordarán subsecuentemente. Esta progresión tripartita garantiza que la activación de conocimientos previos trascienda el ritual superficial de preguntar genéricamente qué saben los estudiantes, para constituirse en proceso sistemático donde el docente orquesta intencionalmente la construcción de marcos conceptuales compartidos que facilitarán la comprensión textual posterior.

La primera fase corresponde a la identificación previa por parte del docente de los aspectos del texto seleccionado que pueden conectar con experiencias rurales probables de sus estudiantes, requiriendo análisis cuidadoso del contenido textual para reconocer elementos como referencias a animales de la región, actividades agrícolas estacionales, dinámicas comunitarias o fenómenos naturales observables en el entorno local. Esta fase preparatoria resulta fundamental porque orienta la formulación posterior de preguntas específicas que activarán efectivamente los conocimientos experienciales relevantes en lugar de indagar sobre aspectos desconocidos que no pueden funcionar como andamiajes comprensivos.

La segunda fase corresponde a la formulación de preguntas abiertas que inviten a los estudiantes a compartir experiencias personales relacionadas sin buscar respuestas únicas predeterminadas, utilizando interrogantes como quiénes han observado cierto fenómeno o animal en sus fincas, qué han notado sobre procesos naturales específicos en diferentes épocas del año, o qué experiencias han tenido relacionadas con actividades particulares. Las preguntas abiertas generan espacios donde múltiples experiencias resultan igualmente válidas, promoviendo la participación de estudiantes diversos que aportan perspectivas complementarias construyendo colectivamente un marco conceptual enriquecido.

La tercera fase corresponde a la socialización donde los estudiantes comparten sus experiencias mediante narrativas orales que el docente legitima explícitamente valorándolas como contribuciones valiosas que enriquecen la comprensión colectiva del grupo. Durante esta socialización, el docente facilita conexiones entre las experiencias compartidas por diferentes estudiantes, introduce vocabulario académico que se ancla en las descripciones experienciales proporcionadas, y explicita las relaciones entre los conocimientos experienciales compartidos y los contenidos que se abordarán en el texto, estableciendo así expectativas apropiadas sobre qué encontrarán durante la lectura.

Procesos implicados en la consolidación de la lectura

Los procesos cognitivos implicados incluyen la recuperación de memoria episódica donde los estudiantes recuerdan experiencias específicas vividas, la verbalización que transforma experiencias vividas en narrativas comunicables, y la construcción de esquemas anticipatorios que orientan la comprensión posterior. Los procesos pedagógicos incluyen la legitimación de conocimientos experienciales mediante valoración explícita, la construcción de vocabulario académico anclado en referentes concretos, y el establecimiento de expectativas apropiadas que focalizan la atención durante la lectura subsecuente.

Actividades específicas:

Círculos de conversación sobre experiencias relacionadas

Los estudiantes se organizan en círculos para compartir vivencias personales vinculadas con la temática textual mediante narrativas orales espontáneas. El docente facilita la participación equitativa formulando preguntas abiertas que inviten a múltiples estudiantes a contribuir, legitimando explícitamente cada experiencia compartida como aporte valioso que enriquece la comprensión colectiva del grupo antes de iniciar la lectura propiamente dicha.

Presentación de imágenes y materiales concretos del entorno

El docente presenta fotografías, ilustraciones o elementos tangibles del contexto rural como hojas, semillas, herramientas u objetos relacionados con la temática textual. Estos materiales funcionan como disparadores que activan narrativas experienciales específicas, facilitando que los estudiantes recuperen memorias concretas y verbalicen conocimientos previos que posteriormente conectarán con los contenidos que encontrarán durante la lectura del texto seleccionado.

Construcción colaborativa de organizadores gráficos

Los estudiantes sistematizan colectivamente los conocimientos compartidos mediante esquemas, mapas conceptuales o diagramas construidos en el tablero o papeles grandes. Estas representaciones visuales permanecen disponibles durante la lectura subsecuente facilitando conexiones explícitas entre conocimientos previos activados y contenidos textuales nuevos. El docente media la construcción garantizando que se integren las contribuciones diversas de múltiples participantes del grupo.

Actividades de dramatización de situaciones relacionadas

Los estudiantes representan mediante actuaciones breves situaciones, roles o procesos vinculados con la temática que posteriormente encontrarán en el texto. Estas dramatizaciones generan experiencias compartidas inmediatas que todo el grupo presencia, constituyendo referencias comunes que facilitarán la comprensión durante la lectura. El docente orienta las representaciones enfatizando aspectos que conectarán directamente con los contenidos textuales específicos trabajados.

Salidas cortas al entorno inmediato para observación directa

El grupo realiza recorridos breves por el entorno escolar o comunitario cercano observando directamente fenómenos naturales, prácticas agrícolas o elementos que posteriormente aparecerán descritos en el texto seleccionado. Estas experiencias directas compartidas por todos los estudiantes funcionan como andamiajes comprensivos potentes porque generan referentes experienciales comunes inmediatos que pueden activarse explícitamente durante el trabajo posterior con el texto escrito.

Recursos necesarios:

Los recursos materiales incluyen imágenes o fotografías de elementos del entorno rural que conecten con la temática textual, materiales concretos accesibles como hojas, semillas u objetos relacionados, y organizadores gráficos simples que puedan construirse colaborativamente en el tablero o en papeles grandes. Los recursos humanos incluyen la disposición del docente para generar espacios dialógicos donde se valoren las experiencias diversas, y ocasionalmente la participación de miembros comunitarios que puedan compartir conocimientos especializados cuando la temática lo amerite.

Ejemplo contextualizado:

Rol del docente en la preparación:

Antes de leer un texto sobre el ciclo del agua, el docente identifica previamente los elementos del contenido que pueden conectar con experiencias rurales de sus estudiantes, reconociendo que ellos observan cotidianamente fenómenos relacionados con el agua en sus fincas. Prepara preguntas específicas que activarán estos conocimientos experienciales, diseña una representación gráfica para sistematizar las contribuciones, y anticipa el vocabulario académico que introducirá anclándolo en las descripciones estudiantiles.

Rol del docente durante la activación:

El docente inicia preguntando qué le pasa al agua cuando llueve en sus fincas y hacia dónde va, legitimando cada observación compartida como contribución valiosa. Formula una

segunda pregunta abierta indagando si han notado qué ocurre con los charcos cuando sale el sol después de la lluvia, promoviendo la participación de múltiples estudiantes. Introduce términos como evaporación y escorrentía explicando que se refieren precisamente a esos procesos que han estado describiendo.

Rol de los estudiantes durante la socialización:

Los estudiantes comparten observaciones sobre cómo el agua de lluvia corre por el terreno formando caminos, se acumula en quebradas o se filtra en la tierra. Narran experiencias sobre charcos que desaparecen cuando hace calor y neblina que aparece en las mañanas. Aportan conocimientos experienciales diversos que enriquecen colectivamente la comprensión del grupo, construyendo colaborativamente un marco conceptual sobre el movimiento del agua fundamentado en sus observaciones directas del entorno rural donde viven cotidianamente.

Rol del docente en la consolidación:

El docente sistematiza las contribuciones estudiantiles estableciendo en el tablero una representación gráfica con dibujos que muestran la lluvia, los charcos, las quebradas y la evaporación, conectándolos mediante flechas. Establece conexiones explícitas entre los conocimientos experienciales compartidos y el concepto académico de ciclo del agua. Indica que el texto que leerán explicará cómo el agua viaja continuamente entre la tierra y el cielo, estableciendo así expectativas apropiadas para la lectura subsecuente.

Estrategia 2: Lectura Compartida y Guiada con Diferenciación de Andamiajes

Esta estrategia articula los principios segundo y quinto mediante modalidades de lectura que proporcionan acceso a textos complejos independientemente de las limitaciones individuales de fluidez, reconociendo que la comprensión puede desarrollarse mediante la exposición a textos interesantes cuando se proporcionan andamiajes apropiados que compensen las debilidades técnicas sin impedir el acceso a contenidos significativos. La estrategia integra dos modalidades complementarias: la lectura compartida donde el docente lee expresivamente mientras los estudiantes siguen visualmente, y la lectura guiada donde

proporciona apoyos diferenciados según las necesidades específicas de pequeños grupos o estudiantes individuales.

Tipos de textos apropiados y sus características de entonación:

La selección de textos para esta estrategia debe considerar las demandas expresivas específicas que cada género textual requiere, reconociendo que la lectura expresiva apropiada facilita la comprensión mediante claves prosódicas que reflejan el significado. Los cuentos tradicionales demandan entonación diferenciada para cada personaje donde el docente modifica el tono de voz, el volumen y el ritmo según las características de quien habla, facilitando que los estudiantes identifiquen turnos dialógicos y atribuyan parlamentos correctamente. Las adivinanzas requieren pausas estratégicas antes de revelar la respuesta, generando suspenso mediante la modulación descendente de la voz que invita a los estudiantes a anticipar soluciones antes de continuar la lectura.

Las retahílas y trabalenguas exigen ritmo acelerado con pronunciación clara que respete la musicalidad característica de estos textos, modelando así la fluidez apropiada que los estudiantes posteriormente intentarán replicar. Los poemas necesitan respeto de pausas versales y énfasis en rimas mediante ligeras elevaciones de tono que señalen las correspondencias sonoras, facilitando que los estudiantes perciban la estructura rítmica. Los textos informativos requieren entonación relativamente neutra con énfasis pronunciado en palabras clave mediante pausas previas y posteriores que señalen conceptos centrales, facilitando que los estudiantes identifiquen la información esencial que deben retener para construir comprensión apropiada del contenido expositivo presentado.

Fases de implementación - Lectura compartida:

La primera fase corresponde a la preparación donde el docente lee previamente el texto identificando momentos apropiados para pausas que verificarán la comprensión progresiva, palabras clave que señalará visualmente durante la lectura, y aspectos del contenido que requerirán explicitación mediante comentarios aclaratorios. Esta preparación garantiza que la lectura en voz alta fluya apropiadamente mientras se integran elementos que apoyen la comprensión sin interrumpir excesivamente el ritmo narrativo.

La segunda fase corresponde a la lectura expresiva donde el docente lee con entonación apropiada que refleje el significado del texto facilitando la comprensión mediante claves prosódicas, señala ocasionalmente palabras clave manteniendo la atención visual de los estudiantes en el texto escrito, y formula preguntas breves durante la lectura que verifiquen y promuevan la comprensión activando los tres planos mediante interrogantes diferenciadas según los momentos narrativos.

La tercera fase corresponde al trabajo posterior donde los estudiantes desarrollan actividades que evidencien la comprensión construida durante la lectura compartida, incluyendo tareas que requieren recuperación de información literal, construcción de inferencias y adopción de posturas críticas fundamentadas. Esta fase permite que incluso estudiantes con debilidades significativas de fluidez demuestren capacidades comprensivas desarrolladas mediante la exposición al texto compartido.

Fases de implementación - Lectura guiada:

La primera fase corresponde a la organización de pequeños grupos relativamente homogéneos según niveles de consolidación lectora, permitiendo que el docente proporcione apoyos diferenciados apropiados para cada grupo mientras los demás trabajan autónomamente en actividades estructuradas. Esta organización resulta particularmente apropiada para contextos multigrado donde coexisten estudiantes con niveles heterogéneos que requieren mediaciones diferenciadas.

La segunda fase corresponde a la lectura por turnos donde los estudiantes leen fragmentos breves mientras el docente proporciona apoyos inmediatos cuando detecta debilidades de decodificación, formula preguntas que monitoreen la comprensión, y modela estrategias correctivas cuando identifica quiebres comprensivos. Los apoyos se focalizan en las necesidades específicas del grupo sin extenderse excesivamente, manteniendo el ritmo apropiado que sostenga el compromiso sin generar frustración.

La tercera fase corresponde a la consolidación donde el grupo dialoga sobre el contenido leído con mediación docente que promueve la construcción colectiva de significados, clarifica confusiones identificadas y establece conexiones con conocimientos previos o textos

trabajados anteriormente. Esta fase desarrolla capacidades de participación en comunidades interpretativas que comparten perspectivas fundamentadas en evidencias textuales.

Procesos implicados:

Los procesos cognitivos incluyen el seguimiento visual del texto mientras se escucha la lectura expresiva facilitando la construcción de conexiones grafofónicas, el monitoreo de la propia comprensión mediante la comparación de las predicciones anticipadas con el contenido efectivamente leído, y la construcción de representaciones mentales del contenido narrativo mediante la integración progresiva de información. Los procesos pedagógicos incluyen el modelamiento de fluidez expresiva que refleja comprensión, la provisión de andamiajes diferenciados que compensen limitaciones individuales, y la mediación del diálogo interpretativo que promueva la construcción colectiva de significados fundamentados.

Actividades específicas:

Las actividades incluyen la lectura coral donde todo el grupo lee simultáneamente siguiendo el ritmo establecido por el docente que lidera la lectura, particularmente apropiada para textos poéticos o repetitivos que faciliten la participación de todos independientemente de sus niveles. También incluyen la lectura eco donde el docente lee una frase y los estudiantes la repiten inmediatamente, desarrollando así fluidez mediante la imitación de patrones expresivos apropiados. Adicionalmente, incluyen la lectura por parejas donde un estudiante con mayor fluidez apoya a otro con mayores debilidades, generando oportunidades de tutoría entre pares que benefician a ambos participantes.

Recursos necesarios:

Los recursos materiales incluyen textos en cantidad suficiente para que cada estudiante pueda seguir visualmente mientras escucha la lectura compartida, preferiblemente con tamaño de letra apropiado que facilite el seguimiento sin esfuerzo visual excesivo. Los recursos humanos incluyen el dominio docente de lectura expresiva apropiada y la capacidad de formular preguntas diferenciadas que activen múltiples niveles comprensivos sin interrumpir excesivamente el flujo narrativo. Ocasionalmente pueden incorporarse recursos tecnológicos

como grabaciones de audio de textos leídos expresivamente que los estudiantes pueden utilizar autónomamente para práctica adicional.

Ejemplo contextualizado:

Ejemplo 1 con cuento regional:

El docente lee en voz alta el cuento *El campesino y el duende del maíz* con expresividad diferenciada para cada personaje. Mientras lee, señala ocasionalmente palabras clave como cosecha y astuto, mantiene contacto visual con los estudiantes verificando su atención, y formula preguntas durante pausas estratégicas como qué creen que hará el campesino para recuperar su maíz, activando comprensión inferencial. Después de la lectura compartida, organiza pequeños grupos: un grupo con mayor autonomía relee el texto independientemente respondiendo preguntas escritas que integran los tres planos, mientras el docente trabaja con el grupo que presenta mayores debilidades leyendo nuevamente por turnos proporcionando apoyos inmediatos cuando detecta desaciertos de decodificación y formulando preguntas orales que verifiquen la comprensión progresiva del grupo específico.

Ejemplo 2 con texto informativo rural:

El docente lee expresivamente un texto sobre *Las fases de la luna y su relación con los cultivos*, modulando la voz para enfatizar conceptos clave como menguante y creciente. Durante la lectura, señala ilustraciones de las fases lunares mientras verifica la comprensión preguntando quiénes han escuchado a sus abuelos hablar de sembrar según la luna. Posteriormente organiza grupos diferenciados: estudiantes con mayor fluidez elaboran un calendario lunar para cultivos específicos respondiendo preguntas de los tres planos, mientras el docente acompaña intensivamente al grupo con debilidades leyendo párrafos breves por turnos, proporcionando apoyos inmediatos en vocabulario técnico y verificando comprensión mediante preguntas orales contextualizadas a experiencias agrícolas familiares.

Ejemplo 3 con leyenda local:

El docente lee con entonación misteriosa la leyenda *La Madremonte protectora de los bosques*, diferenciando voces de personajes y utilizando pausas dramáticas. Señala palabras

como guardiana y castigar, mantiene contacto visual constante y pregunta estratégicamente qué creen que significa que la Madremonte proteja el bosque. Después organiza pequeños grupos: uno con autonomía desarrollada relee independientemente y responde preguntas escritas integrando los tres planos comprensivos, mientras el docente trabaja intensivamente con el grupo que requiere mayores apoyos leyendo nuevamente por turnos, proporcionando andamiajes inmediatos cuando detecta quiebres de decodificación o comprensión, y formulando preguntas orales que conecten la leyenda con prácticas ambientales comunitarias observadas.

Estrategia 3: Diferenciación Multigrado mediante Textos de Complejidad Graduada

Esta estrategia responde creativamente a los principios epistemológicos en respuesta a las condiciones estructurales donde un solo docente atiende simultáneamente múltiples grados, manteniendo unidad temática que facilita el diálogo colectivo mientras gradúa las demandas cognitivas mediante variaciones en la complejidad textual. La estrategia aprovecha productivamente la heterogeneidad característica de las aulas rurales, permitiendo que estudiantes con niveles diversos trabajen la misma temática facilitando el aprendizaje colaborativo mientras cada uno accede mediante textos apropiados a su zona de desarrollo próximo donde puede progresar con esfuerzo sostenido sin experimentar frustración paralizante.

Fases de implementación:

La primera fase corresponde a la selección o adaptación de múltiples versiones de textos sobre una temática compartida, diferenciando la complejidad mediante variaciones en extensión total del texto, densidad léxica que incluya mayor o menor proporción de vocabulario sofisticado, complejidad sintáctica mediante oraciones simples versus compuestas con múltiples subordinaciones, y cantidad de apoyos visuales mediante ilustraciones abundantes versus textos más densos con apoyos gráficos reducidos. Esta fase preparatoria requiere inversión de tiempo inicial, pero genera materiales reutilizables que progresivamente constituyen un acervo diferenciado disponible para trabajo futuro.

La segunda fase corresponde a la distribución estratégica donde el docente asigna versiones específicas según los niveles de consolidación lectora identificados mediante evaluaciones previas o mediante observación sistemática del desempeño durante actividades anteriores. Esta asignación debe realizarse cuidadosamente evitando que se generen percepciones de estigmatización donde ciertos estudiantes se identifiquen permanentemente con textos fáciles mientras otros acceden exclusivamente a textos difíciles, promoviendo en cambio concepciones de que la complejidad se ajusta dinámicamente según los progresos individuales.

La tercera fase corresponde al trabajo diferenciado donde cada estudiante o pequeño grupo lee su versión del texto desarrollando actividades apropiadas al nivel de complejidad trabajado, mientras el docente circula proporcionando apoyos específicos focalizados donde detecta debilidades particulares. Esta fase requiere que el docente haya diseñado previamente actividades estructuradas suficientemente claras para que los estudiantes puedan trabajar con relativa autonomía, liberando así tiempo docente para proporcionar mediación intensiva a quienes más la requieren.

La cuarta fase corresponde a la socialización colectiva donde todos los estudiantes comparten lo aprendido independientemente del nivel de complejidad del texto trabajado, generando oportunidades de aprendizaje vicario donde quienes trabajaron textos más simples acceden a información adicional mediante las presentaciones de compañeros que abordaron versiones más complejas. Esta fase promueve la construcción de comunidad lectora donde se valoran las contribuciones diversas reconociendo que todos han construido comprensiones legítimas, aunque accedieron mediante textos diferenciados.

Procesos implicados:

Los procesos cognitivos incluyen el trabajo en la zona de desarrollo próximo donde cada estudiante enfrenta desafíos apropiados que promueven el crecimiento sin generar frustración, la construcción de significados mediante textos que conectan con capacidades actuales, y el aprendizaje vicario mediante la exposición a comprensiones construidas por pares con niveles ligeramente superiores. Los procesos pedagógicos incluyen la gestión compleja de la

heterogeneidad mediante diferenciación sistemática, la circulación estratégica del docente focalizando apoyos donde se requieren intensivamente, y la construcción de comunidad lectora que valora las contribuciones diversas.

Actividades específicas:

Las actividades incluyen la lectura individual o en pequeños grupos de las versiones diferenciadas con actividades estructuradas que evidencien la comprensión, la construcción de representaciones gráficas del contenido trabajado mediante dibujos, esquemas u organizadores que posteriormente facilitarán la socialización oral, y la preparación de presentaciones breves donde cada estudiante o grupo compartirá lo aprendido con el resto mediante modalidades accesibles como narración oral, demostración con apoyo de dibujos o dramatización de episodios centrales.

Recursos necesarios:

Los recursos materiales incluyen múltiples versiones de textos sobre temáticas compartidas con complejidad diferenciada, materiales para que los estudiantes construyan representaciones gráficas de lo leído, y organizadores gráficos o guías estructuradas que orienten el trabajo autónomo mientras el docente atiende pequeños grupos específicos. Los recursos humanos incluyen la capacidad docente para gestionar simultáneamente múltiples actividades diferenciadas manteniendo el orden productivo, y la disposición para invertir tiempo inicial en la preparación de materiales diferenciados que posteriormente se reutilizarán sistemáticamente.

Ejemplo contextualizado:

Para trabajar la temática el cuidado del agua en la finca, el docente prepara tres versiones diferenciadas. La Versión A para estudiantes con mayores debilidades incluye un texto de 80 palabras con oraciones simples, vocabulario básico y una ilustración grande por cada párrafo describiendo tres prácticas de ahorro de agua. La Versión B para nivel intermedio incluye un texto de 150 palabras con algunas oraciones compuestas, vocabulario más variado y

dos ilustraciones describiendo cinco prácticas de conservación del agua con detalles adicionales sobre beneficios.

La Versión C para estudiantes con mayor autonomía incluye un texto de 250 palabras con estructura más compleja, vocabulario académico y una ilustración describiendo siete estrategias de uso responsable del agua con información sobre su impacto ambiental y económico. Todos leen individualmente o en parejas, completan un organizador gráfico con las prácticas descritas, y luego en socialización colectiva comparten lo aprendido construyendo colaborativamente un cartel que integra la información de las tres versiones con compromisos concretos para aplicar en sus hogares, generando así un producto colectivo enriquecido por las contribuciones complementarias de todos que posteriormente puede exhibirse en espacios comunitarios.

Estrategia 4: Transformación Creativa de Textos para Activación del Plano Crítico

Esta estrategia hace visible el sexto principio epistemológico mediante actividades que posicionan a los estudiantes como co-creadores activos que demuestran comprensión profunda mediante la producción de versiones alternativas de los textos leídos, activando así simultáneamente los tres planos comprensivos de Cassany (2006) particularmente el nivel crítico que requiere adopción de posturas personales fundamentadas. Las actividades de transformación resultan más motivadoras que las preguntas convencionales de comprensión porque se perciben como oportunidades de exploración creativa en lugar de evaluaciones amenazantes, generando así mayor disposición para invertir el esfuerzo cognitivo que demandan los procesos comprensivos complejos.

Fases de implementación:

La primera fase corresponde a la comprensión inicial del texto original mediante lectura compartida o guiada que garantice que todos los estudiantes hayan construido una representación mental apropiada del contenido, identificando elementos centrales como personajes principales, problema que desencadena la acción narrativa, episodios relevantes articulados causalmente, y resolución que cierra el conflicto. Esta comprensión inicial resulta

fundamental porque las transformaciones creativas posteriores requieren dominio del texto original para mantener coherencia durante las modificaciones introducidas.

La segunda fase corresponde a la propuesta de transformación específica por parte del docente, quien selecciona modalidades apropiadas según el texto trabajado y los propósitos pedagógicos como reescribir el cuento desde la perspectiva de otro personaje revelando sus pensamientos y motivaciones internas, imaginar finales alternativos explorando cómo habrían cambiado los eventos si las decisiones iniciales hubieran sido diferentes, crear inicios modificados que establezcan condiciones distintas generando desarrollos narrativos alternativos coherentes, o cambiar el contexto temporal o espacial manteniendo la estructura esencial de la trama.

La tercera fase corresponde a la planificación donde los estudiantes individual o colaborativamente diseñan las modificaciones que introducirán, considerando cómo estas alteraciones específicas afectarán otros elementos narrativos para mantener la coherencia interna del relato transformado. Esta planificación puede desarrollarse mediante esquemas, diagramas o borradores que anticipen las modificaciones antes de producir la versión escrita definitiva.

La cuarta fase corresponde a la producción donde los estudiantes escriben o narran oralmente sus versiones transformadas, aplicando las modificaciones planificadas mientras mantienen coherencia con la estructura narrativa original. Esta fase puede desarrollarse mediante escritura individual, producción colaborativa en pequeños grupos, o narración oral que posteriormente puede transcribirse si se considera valioso conservar el registro escrito.

La quinta fase corresponde a la socialización donde los estudiantes comparten sus versiones transformadas con el grupo completo, generando diálogos sobre las decisiones creativas adoptadas y sus implicaciones para los significados construidos. Esta socialización desarrolla capacidades de justificar interpretaciones fundamentándolas en evidencias textuales y en razonamientos lógicos que demuestran la coherencia de las transformaciones realizadas.

Procesos implicados:

Los procesos cognitivos incluyen el análisis de la estructura narrativa identificando elementos modificables y sus interrelaciones, la proyección de consecuencias anticipando cómo

las modificaciones específicas afectarán otros aspectos del relato, y la síntesis creativa integrando elementos originales con transformaciones novedosas manteniendo coherencia. Los procesos pedagógicos incluyen el andamiaje de la creatividad mediante propuestas estructuradas que orienten sin restringir excesivamente, reconocimiento de múltiples versiones, reconociendo que existen transformaciones diversas igualmente legítimas, y la mediación del diálogo interpretativo que promueva la explicitación de las decisiones creativas adoptadas.

Actividades específicas:

Las actividades incluyen la reescritura desde perspectivas alternativas donde los estudiantes adoptan el punto de vista de personajes secundarios o antagónicos narrando los mismos eventos desde ópticas diferentes, la creación de finales alternativos explorando resoluciones distintas que mantengan coherencia con los planteamientos iniciales, la modificación de contextos espaciales o temporales trasladando la historia a escenarios conocidos por los estudiantes como sus propias fincas o comunidades, y la introducción de personajes adicionales que modifiquen las interacciones originales generando desarrollos narrativos alternativos. Adicionalmente, pueden implementarse actividades de dramatización donde los estudiantes representan las versiones transformadas, o construcción de cómics que visualicen las modificaciones introducidas facilitando la comprensión de las transformaciones realizadas.

Recursos necesarios:

Los recursos materiales incluyen textos narrativos apropiados que presenten estructuras claras susceptibles de transformaciones creativas, organizadores gráficos que faciliten la planificación de las modificaciones, y materiales para que los estudiantes produzcan sus versiones transformadas mediante escritura, dibujo o formatos multimodales que integren ambas modalidades. Los recursos humanos incluyen la disposición docente para valorar la creatividad reconociendo que existen múltiples transformaciones legítimas en lugar de buscar versiones únicas correctas, y la capacidad de mediar diálogos interpretativos donde se

justifiquen las decisiones creativas adoptadas fundamentándolas en evidencias textuales y razonamientos lógicos.

Ejemplo contextualizado:

Después de leer el cuento *El león y el ratón*, el docente propone qué habría pasado si la historia ocurriera en nuestra vereda durante la temporada de cosecha del café y quiénes serían el león y el ratón en ese contexto. Los estudiantes identifican que el león podría ser un finquero grande con muchas tierras mientras el ratón podría ser un pequeño agricultor vecino que le ayuda en un momento difícil. En grupos pequeños, planifican su versión transformada decidiendo qué personajes específicos incluirán, qué ocurrirá durante la cosecha, y cómo resolverán el conflicto. Algunos grupos deciden que el pequeño agricultor ayuda al finquero cuando una plaga amenaza su cultivo y luego el finquero le devuelve el favor prestándole herramientas, otros mantienen un final similar al original donde el favor pequeño resulta fundamental en un momento crítico. Cada grupo presenta su versión oralmente con apoyo de dibujos, el docente facilita diálogo donde explican por qué tomaron esas decisiones creativas específicas, generando así comprensión del mensaje moral del cuento original mediante el proceso de adaptarlo creativamente a su contexto conocido.

Estrategia 5: Articulación Sistemática entre Prácticas Vernáculas y Literacidades Académicas

Esta estrategia hace efectivo el cuarto principio epistemológico mediante procedimientos específicos que documentan, legitiman y aprovechan pedagógicamente las prácticas letradas presentes en las comunidades rurales, estableciendo puentes explícitos entre las literacidades vernáculas y las literacidades dominantes escolares sin exigir el abandono de las primeras como condición para apropiar las segundas. La estrategia reconoce que las familias rurales poseen conocimientos valiosos y prácticas culturales significativas que raramente se reconocen en contextos escolares pero que constituyen fundamentos apropiados sobre los cuales construir literacidades académicas que amplíen progresivamente los repertorios comunicativos de los estudiantes.

Fases de implementación:

La primera fase corresponde a la documentación sistemática de prácticas letradas comunitarias mediante talleres donde las familias comparten conocimientos especializados sobre agricultura, narrativas orales tradicionales, dichos campesinos que condensan sabidurías prácticas, o prácticas religiosas que incluyen lectura bíblica intergeneracional. Esta documentación puede desarrollarse mediante entrevistas narrativas estructuradas que los estudiantes realizan a miembros de sus familias, observaciones de prácticas comunitarias que registran mediante dibujos o fotografías cuando es posible, o sesiones donde miembros comunitarios visitan la escuela compartiendo directamente sus conocimientos con mediación docente que facilita conexiones con contenidos escolares.

La segunda fase corresponde a la transcripción donde se convierten las narrativas orales, los dichos tradicionales o los conocimientos compartidos en textos escritos que pueden utilizarse como materiales de lectura legítimos en el aula. Esta transcripción puede realizarse colaborativamente donde el docente escribe en el tablero mientras los estudiantes dictan la información recopilada, o mediante producción individual donde cada estudiante transcribe la información que recopiló generando así textos diversos que posteriormente se compilan en una colección colectiva.

La tercera fase corresponde a la utilización pedagógica donde los textos producidos localmente se trabajan mediante las mismas estrategias que se aplicarían a cualquier material escolar legítimo, desarrollando actividades de comprensión que integran los tres planos de Cassany (2006). Esta utilización valida explícitamente las prácticas comunitarias como fuentes de conocimiento valiosas que merecen ser estudiadas sistemáticamente en lugar de ser ignoradas o devaluadas por privilegiar exclusivamente contenidos externos a la comunidad.

La cuarta fase corresponde a la vinculación de portadores comunitarios de saberes como co-educadores que participan ocasionalmente en actividades escolares planificadas colaborativamente entre el docente y los miembros comunitarios, compartiendo conocimientos especializados mediante modalidades apropiadas como presentaciones orales, demostraciones prácticas o acompañamiento en salidas de campo donde los estudiantes observan directamente fenómenos que posteriormente serán abordados mediante textos escritos. Esta

vinculación difumina productivamente las fronteras entre escuela y comunidad, reconociendo que la educación trasciende los espacios institucionales formales para incorporar múltiples actores y escenarios que contribuyen al desarrollo integral.

Procesos implicados:

Los procesos cognitivos incluyen la sistematización de conocimientos experienciales mediante su conversión en textos escritos que los hacen comunicables a audiencias amplias, la comprensión de que los textos cumplen funciones sociales específicas como preservar conocimientos tradicionales o comunicar sabidurías prácticas a nuevas generaciones, y la construcción de identidades culturales positivas mediante el reconocimiento explícito del valor de las prácticas comunitarias. Los procesos pedagógicos incluyen la legitimación de literacidades vernáculas mediante su incorporación sistemática en prácticas escolares, el establecimiento de puentes entre conocimientos comunitarios y académicos, y la construcción de relaciones colaborativas entre familias y escuela donde se reconocen las contribuciones complementarias de ambos espacios.

Actividades específicas:

Las actividades incluyen proyectos de investigación comunitaria donde los estudiantes recopilan dichos tradicionales realizando entrevistas narrativas a abuelos o adultos mayores de la comunidad, transcripción colaborativa de narrativas orales sobre historias de fundación de la vereda o sobre eventos significativos del pasado comunitario, producción de libros artesanales que compilen conocimientos agrícolas tradicionales sobre calendarios de siembra o prácticas de cuidado de cultivos específicos, y sesiones donde artesanos locales, agricultores experimentados o líderes comunitarios comparten sus conocimientos especializados en el aula generando oportunidades de aprendizaje intergeneracional. Adicionalmente, pueden desarrollarse actividades donde los estudiantes producen textos informativos sobre problemáticas comunitarias o recursos locales que luego se difunden en espacios comunitarios, cumpliendo así funciones comunicativas auténticas que trascienden el mero cumplimiento de tareas escolares.

Recursos necesarios:

Los recursos materiales incluyen cuadernos o materiales para que los estudiantes registren la información recopilada durante las investigaciones comunitarias, materiales para la producción de libros artesanales que compilen los conocimientos documentados, y recursos para difundir los productos generados en espacios comunitarios cuando esto resulta apropiado. Los recursos humanos incluyen la disposición docente para valorar genuinamente los conocimientos comunitarios reconociéndolos como legítimos, la apertura de las familias para compartir sus saberes con mediación escolar, y la participación ocasional de miembros comunitarios como co-educadores que aportan conocimientos especializados complementarios a los del docente.

Ejemplo contextualizado:

El docente propone un proyecto de documentación de dichos campesinos tradicionales. Los estudiantes entrevistan a sus abuelos o adultos mayores preguntándoles sobre dichos relacionados con el clima, la agricultura o las relaciones sociales que escucharon de generaciones anteriores. Traen la información recopilada, el docente selecciona algunos dichos representativos y los transcribe colectivamente en el tablero explicando palabras que algunos estudiantes desconocen. Analizan el significado literal de Cuando la montaña se pone su sombrero, es señal de que va a llover y mediante preguntas guiadas construyen la interpretación inferencial reconociendo que se refiere a nubes que cubren las cimas montañosas anticipando lluvia.

De ese modo, reflexionan sobre cómo ese conocimiento tradicional ayudaba a las generaciones anteriores a planificar actividades agrícolas sin tener acceso a pronósticos meteorológicos formales. Los estudiantes producen un pequeño libro artesanal compilando los dichos recopilados con ilustraciones que representan sus significados, libro que posteriormente se comparte con las familias en una actividad comunitaria donde los abuelos que compartieron los dichos son reconocidos públicamente como portadores de sabidurías valiosas que contribuyen a la educación de las nuevas generaciones.

Tabla 19.

Síntesis del Componente Metodológico del Modelo didáctico Propuesto

Estrategia	Fases Principales	Recursos Necesarios	Productos Esperados	Fundamento Cassany
Activación conocimientos previos	1. Identificación aspectos conectables 2. Formulación preguntas abiertas 3. Socialización experiencias 4. Establecimiento conexiones con texto	Imágenes del entorno; materiales concretos; organizadores gráficos	Marcos conceptuales compartidos; vocabulario académico anclado	Significado surge en interacción texto-contexto
Lectura compartida y guiada	1. Preparación docente 2. Lectura expresiva con pausas estratégicas 3. Trabajo posterior diferenciado 4. Consolidación grupal	Textos suficientes; capacidad lectura expresiva docente	Acceso textos complejos independiente de fluidez individual	Tres planos pueden leerse simultáneamente
Diferenciación multigrado	1. Selección/adaptación textos graduados 2. Distribución estratégica 3. Trabajo diferenciado 4. Socialización colectiva	Múltiples versiones complejidad graduada; organizadores; actividades estructuradas	Comprensión temática común con acceso diferenciado	Didáctica debe reconocer diversidad puntos de partida
Transformación creativa	1. Comprensión inicial texto original 2. Propuesta transformación específica 3. Planificación modificaciones 4. Producción versiones 5. Socialización justificada	Textos apropiados; organizadores planificación; materiales producción	Versiones transformadas que evidencian comprensión profunda	Leer detrás líneas implica reconocer ideología e intención autor
Articulación vernáculas-académicas	1. Documentación prácticas comunitarias 2. Transcripción narrativas orales 3. Utilización pedagógica sistemática 4. Vinculación portadores saberes	Materiales registro; recursos producción libros artesanales; disposición familias	Textos locales que valoran prácticas comunitarias como legítimas	Prácticas vernáculas merecen reconocimiento pedagógico explícito

Nota. Elaboración propia tomado de acuerdo con los componentes metodológicos del modelo didáctico diseñado.

Componente Evaluativo: Seguimiento Formativo Contextualizado

El componente evaluativo estructura prácticas de documentación pedagógica y seguimiento personalizado que trascienden la calificación sumativa para apoyar el desarrollo progresivo de competencias lectoras mediante la identificación oportuna de fortalezas y debilidades que orientan ajustes metodológicos diferenciados. Este componente se alinea

específicamente con el propósito de consolidación de la lectura en estudiantes de tercer grado de contextos rurales, reconociendo que la evaluación efectiva en estos escenarios debe considerar tanto las dimensiones técnicas de la decodificación como las dimensiones comprensivas relacionadas con los tres planos de Cassany (2006), las dimensiones motivacionales vinculadas con la construcción de identidades lectoras positivas, y las dimensiones socioculturales que reconocen las prácticas vernáculas como manifestaciones legítimas de desarrollo lector.

Estrategia de Evaluación Contextualizada

La estrategia evaluativa contextualizada constituye un componente fundamental del modelo didáctico propuesto, orientada a valorar el desarrollo lector desde una perspectiva formativa, continua y culturalmente pertinente. Esta estrategia reconoce que la evaluación en contextos rurales debe considerar tanto las dimensiones técnicas de la decodificación como las comprensivas relacionadas con los tres planos de Cassany (2006), las motivacionales vinculadas con la construcción de identidades lectoras positivas y las socioculturales que reconocen las prácticas vernáculas como manifestaciones legítimas de desarrollo lector. En este marco, la Bitácora Lectora Integral opera como el instrumento central que documenta sistemáticamente múltiples dimensiones del desarrollo lector mediante cinco secciones complementarias diseñadas específicamente para contextos rurales.

Para la recolección de la información contextual de esta sección se recomienda la ficha de caracterización sociocultural del estudiante, instrumento de registro cualitativo que el docente completa mediante observación directa y conversación informal con el estudiante y su familia. Esta ficha permite documentar las condiciones del entorno letrado familiar, las prácticas culturales de lectura presentes en el hogar y los intereses lectores particulares del estudiante en su contexto rural específico.

La segunda sección denominada Registro de mis lecturas documenta sistemáticamente títulos, géneros, extensiones, modalidades utilizadas ya sea compartida, guiada o independiente y fechas de realización, proporcionando panorama longitudinal sobre la diversidad de textos trabajados y la progresión observable en la capacidad de abordar textos

progresivamente más complejos. Esta documentación sistemática permite identificar preferencias genéricas que pueden aprovecharse para seleccionar textos motivadores, detectar posibles limitaciones en la diversidad experimentada que requieran ampliación mediante exposición a modalidades textuales variadas, y evidenciar progresos en la capacidad de abordar autónomamente textos más extensos o complejos que indican consolidación progresiva de competencias técnicas y comprensivas.

Para recoger la información de manera progresiva en esta sección se recomienda el registro anecdótico de lectura, instrumento de seguimiento continuo donde el docente consigna periódicamente las observaciones sobre la evolución lectora del estudiante. Este registro permite documentar los avances graduales en fluidez, vocabulario y comprensión a lo largo del tiempo, evidenciando la progresión observable en la capacidad de abordar textos de complejidad creciente.

La tercera sección denominada Reflexiones sobre mi proceso lector desarrolla conciencia metacognitiva sobre los propios procesos comprensivos mediante preguntas guía que promueven la reflexión como qué estrategias me ayudaron a comprender este texto, qué partes me resultaron difíciles y cómo las resolví, qué aprendí de este texto que puedo aplicar en mi vida en la finca o la comunidad, y estoy de acuerdo con el mensaje y por qué. Estas reflexiones activan procesos metacognitivos fundamentales para el desarrollo de la autorregulación lectora, facilitando que los estudiantes identifiquen estrategias efectivas que pueden aplicar sistemáticamente, reconozcan quiebres comprensivos que requieren reparación, y valoren críticamente mensajes presentados adoptando posturas fundamentadas.

Para valorar cada reflexión de esta sección se recomienda la rúbrica de metacognición lectora, instrumento cualitativo que orienta la observación docente hacia indicadores específicos de conciencia metacognitiva. Esta rúbrica permite identificar el nivel de desarrollo de estrategias de autorregulación, el reconocimiento de las propias dificultades y la capacidad del estudiante para transferir las estrategias aprendidas a nuevos textos y situaciones lectoras.

La cuarta sección denominada Mis producciones inspiradas en lecturas incluye evidencias de comprensión mediante resúmenes que sinteticen información esencial, comentarios personales que expresen valoraciones fundamentadas, transformaciones creativas

desarrolladas mediante las estrategias metodológicas descritas, o producciones originales que apliquen conocimientos adquiridos a nuevos contextos. Esta sección materializa el principio de que la comprensión se demuestra mediante la capacidad de producir textos que revelen apropiación significativa de contenidos, estructuras o estrategias observadas en los textos leídos.

La quinta sección denominada Mis avances y compromisos documenta logros específicos reconocidos mediante descripciones concretas como leí un cuento completo sin ayuda, comprendí palabras nuevas usando el contexto, compartí mi interpretación fundamentándola en evidencias del texto, celebraciones que fortalecen la autoeficacia y la motivación intrínseca. También documenta compromisos establecidos para períodos específicos como leeré dos cuentos esta semana con mi mamá, practicaré la lectura en voz alta para mejorar mi fluidez, investigaré más sobre animales de mi región, propósitos que desarrollan autorregulación característica de aprendices autónomos.

Para la recolección de la información de avances y compromisos se recomienda el portafolio lector contextualizado, instrumento de documentación acumulativa donde se conservan evidencias concretas del proceso lector del estudiante. Este portafolio integra productos reales de las actividades de lectura realizadas, permitiendo al docente, al estudiante y a la familia observar de manera tangible la evolución del proceso lector a lo largo del período escolar.

Indicadores de Consolidación Lectora por Plano de Cassany

El seguimiento del progreso lector se estructura mediante indicadores específicos diferenciados según los tres planos de comprensión propuestos por Cassany (2006), reconociendo que la consolidación lectora en tercer grado implica desarrollo simultáneo de múltiples dimensiones que deben monitorearse sistemáticamente. Los indicadores no constituyen listados exhaustivos de conductas observables sino orientaciones que guían la observación docente atenta a manifestaciones diversas de comprensión que pueden evidenciarse mediante modalidades variadas según las características individuales de cada estudiante.

Tabla 20.

Indicadores de Consolidación Lectora según Planos de Cassany (2006)

Plano Comprensivo	Indicadores Iniciales (Inicio año escolar)	Indicadores Intermedios (Mediados año)	Indicadores Avanzados (Final año)	Evidencias Evaluables
PRIMER PLANO Leer las líneas (Comprensión literal)	Lee de manera silábica con pausas frecuentes Identifica personajes principales en textos simples Recuerda eventos aislados sin develar secuencias Reconoce información explícita ubicada al inicio del texto	Lee con mayor fluidez, aunque persisten algunas pausas Identifica personajes y sus características básicas Reconstruye secuencias narrativas simples Localiza información explícita en diferentes partes del texto	Lee con fluidez apropiada respetando puntuación Identifica personajes, características y relaciones entre ellos Reconstruye secuencias completas estableciendo conexiones temporales Localiza información específica mediante búsqueda estratégica	Recontado oral/escrito de narrativas; respuestas a preguntas literales; representaciones gráficas de secuencias
SEGUNDO PLANO Leer entre líneas (Comprensión inferencial)	Realiza inferencias simples cuando se le pregunta explícitamente Vincula la información cuando está muy relacionada Interpreta significados evidentes por contexto inmediato Predice eventos próximos cuando hay claves explícitas	Realiza inferencias espontáneas durante la lectura Vincula la información dispersa estableciendo relaciones causales Interpreta significados implícitos usando contexto amplio Predice eventos considerando información previa	Construye inferencias complejas integrando múltiples claves Establece relaciones causales no explicitadas directamente Interpreta lenguaje figurado y simbolismos Realiza predicciones fundamentadas que ajusta según avanza	Respuestas a preguntas inferenciales; explicaciones de relaciones causales; interpretación de simbolismos en textos narrativos
TERCER PLANO Leer detrás líneas (Comprensión crítica)	Identifica mensajes evidentes cuando se le pregunta directamente Expresa si le gustó o no con justificación	Identifica mensajes implícitos espontáneamente Evalúa acciones de personajes desde perspectiva personal Conecta mensajes con situaciones	Extrae lecciones aplicables a contextos diversos Adopta posturas fundamentadas sobre contenidos y acciones Aplica mensajes	Comentarios valorativos fundamentados; aplicaciones personales documentadas; transformaciones creativas que revelan comprensión crítica

	simple Conecta el texto con experiencias cuando se le guía explícitamente Reconoce intenciones evidentes del autor	vitales sin mediación Reconoce diferentes intenciones del autor según textos	transformando actitudes o comportamientos Identifica perspectivas y posiciones del autor críticamente	
DIMENSIÓN MOTIVACIONAL	Muestra interés por textos sobre temáticas familiares Participa cuando se le invita directamente Disfruta lectura compartida con mediación constante Identifica un género preferido	Busca textos relacionados con sus intereses espontáneamente Participa voluntariamente en actividades de lectura Disfruta modalidades variadas de lectura Explora géneros diversos ampliando preferencias	Selecciona autónomamente lecturas según propósitos Inicia conversaciones sobre textos leídos Lee voluntariamente en tiempos libres Recomienda lecturas a compañeros fundamentando	Registro de lecturas voluntarias; iniciativa en actividades; participación en diálogos interpretativos

Nota. Elaboración propia tomado a partir de los indicadores de los planos de la lectura según Cassany (2006)

Procedimientos de Seguimiento Personalizado

El seguimiento personalizado se estructura mediante tres procedimientos complementarios que proporcionan información diferenciada sobre dimensiones específicas del desarrollo lector. El primer procedimiento corresponde a observaciones sistemáticas durante actividades de lectura donde el docente registra manifestaciones específicas de comprensión, estrategias que los estudiantes aplican espontáneamente, debilidades recurrentes que requieren atención focalizada, y actitudes hacia la lectura que se evidencian mediante el compromiso demostrado. Estas observaciones se documentan mediante registros anecdóticos breves que capturan episodios significativos, focalizando especialmente en estudiantes que presentan mayores debilidades para garantizar seguimiento intensivo de sus progresos.

El segundo procedimiento corresponde a la entrevista narrativa evaluativa individual breve, técnica en la que el docente dialoga con cada estudiante sobre su proceso lector, utilizando la bitácora como referente para la conversación. Durante estas entrevistas dialógicas

evaluativas, que pueden desarrollarse periódicamente en sesiones de diez a quince minutos, el docente indaga sobre los textos leídos recientemente, verifica la comprensión mediante preguntas abiertas y explora las estrategias que el estudiante encuentra útiles o desafiantes.

Asimismo, el docente establece colaborativamente metas específicas para el período siguiente que el estudiante registra en la sección de compromisos. Estas entrevistas narrativas generan oportunidades para que el docente conozca en profundidad cada proceso individual, identifique necesidades específicas que requieren atención focalizada y construya relaciones pedagógicas cercanas que faciliten el acompañamiento efectivo.

El tercer procedimiento corresponde a análisis de producciones escritas donde el docente examina sistemáticamente los textos que los estudiantes producen inspirados en sus lecturas, identificando evidencias de comprensión de los tres planos, apropiación de estructuras textuales observadas, y aplicación de vocabulario nuevo incorporado mediante las lecturas realizadas. Este análisis proporciona información complementaria sobre aspectos que frecuentemente no se evidencian mediante procedimientos orales, especialmente relacionados con la capacidad de estructurar textos coherentes y utilizar convenciones ortográficas apropiadamente.

Retroalimentación Formativa Contextualizada

La retroalimentación se proporciona mediante modalidades diferenciadas que reconocen que los estudiantes rurales se benefician especialmente de comentarios específicos que reconozcan tanto los progresos como los aspectos que requieren fortalecimiento, privilegiando el refuerzo positivo que fortalece la autoeficacia sin ignorar las debilidades que demandan atención focalizada. La retroalimentación oral inmediata durante las actividades de lectura resulta particularmente efectiva para estudiantes que presentan mayores debilidades, proporcionando apoyos en el momento preciso donde se requieren sin postergar hasta evaluaciones sumativas que no permiten ajustes oportunos.

La retroalimentación escrita en la bitácora mediante comentarios breves que reconozcan progresos específicos como has mejorado tu fluidez, ahora lees respetando mejor los puntos o tu interpretación del cuento fue muy profunda, conectaste el mensaje con tu vida

proporciona registros permanentes que los estudiantes y sus familias pueden revisar identificando avances longitudinales. Estos comentarios deben equilibrar el reconocimiento de fortalezas con orientaciones específicas sobre aspectos que requieren práctica adicional, utilizando lenguaje positivo que motive en lugar de desalentar como para seguir mejorando, practica la lectura en voz alta con tu mamá en lugar de todavía lees muy mal y debes practicar más.

La retroalimentación grupal durante las socializaciones colectivas proporciona oportunidades para que todos los estudiantes aprendan de los comentarios dirigidos a compañeros específicos, generando aprendizaje vicario donde observan modelos apropiados y escuchan explicitaciones de estrategias efectivas que pueden apropiar para sus propios procesos. Esta modalidad resulta particularmente apropiada para contextos multigrado donde el tiempo docente es limitado, permitiendo que un solo episodio de retroalimentación beneficie simultáneamente a múltiples estudiantes que observan el proceso.

Participación Familiar en el Seguimiento

El componente evaluativo integra sistemáticamente a las familias como participantes activas del seguimiento lector, reconociendo que en contextos rurales donde las fronteras entre escuela y comunidad son permeables, las familias pueden proporcionar información valiosa sobre prácticas de lectura domésticas y contribuir significativamente al desarrollo lector mediante apoyos complementarios a los escolares. Las familias acceden periódicamente a la bitácora de sus hijos mediante envíos a casa con instrucciones específicas sobre cómo pueden apoyar los compromisos establecidos, proporcionándoles así herramientas concretas para contribuir efectivamente en lugar de asumir que deben descubrir autónomamente cómo ayudar.

Los talleres formativos descritos en el componente contextual incluyen sesiones específicas donde se explica a las familias cómo interpretar la información documentada en las bitácoras, cómo pueden apoyar los compromisos establecidos mediante actividades domésticas apropiadas, y cómo pueden proporcionar retroalimentación al docente sobre aspectos que observan en casa complementando así la información que el docente recopila en contextos

escolares. Esta participación familiar en el seguimiento evaluativo genera continuidad entre ambos espacios, multiplica las oportunidades de práctica y refuerzo, y fortalece las identidades lectoras mediante el reconocimiento familiar explícito de los progresos alcanzados.

Componente Contextual: Aprovechamiento de Recursos Comunitarios

El componente contextual sistematiza cuatro estrategias específicas para aprovechar recursos culturales, humanos y materiales efectivamente presentes en las comunidades rurales, mitigando limitaciones estructurales que no pueden superarse mediante intervenciones pedagógicas exclusivamente y potenciando las fortalezas características de estos contextos donde las relaciones comunitarias y los saberes locales constituyen capitales valiosos raramente reconocidos explícitamente en sistemas educativos estandarizados. Este componente se fundamenta en la comprensión hermenéutica de que las intervenciones efectivas en contextos rurales deben articular sinérgicamente los recursos escolares limitados con los capitales culturales y relacionales presentes en las comunidades, generando ecosistemas educativos que trascienden las fronteras institucionales para incorporar múltiples espacios y actores comunitarios en los procesos formativos sistemáticos.

Estrategia Contextual 1: Producción Local Colaborativa de Materiales

Esta estrategia responde a las limitaciones de disponibilidad de textos culturalmente pertinentes en contextos rurales donde los materiales comerciales predominantes presentan contenidos urbanos descontextualizados que raramente conectan con las experiencias vitales de los estudiantes. La estrategia se fundamenta en las evidencias que documentaron intereses estudiantiles recurrentes sobre problemáticas ambientales locales, biodiversidad regional, prácticas agrícolas sostenibles e historias comunitarias transmitidas oralmente, temáticas que generan mayor motivación y comprensión cuando se trabajan mediante materiales específicamente diseñados para estos contextos pero que raramente se abordan en textos escolares convencionales estandarizados nacionalmente.

La implementación requiere desarrollar proyectos colaborativos donde los estudiantes investigan temáticas específicas mediante observación directa en sus fincas documentando

biodiversidad mediante dibujos o fotografías cuando resulta posible, entrevistas narrativas a conocedores comunitarios sobre prácticas agrícolas tradicionales o historias locales, y consulta de fuentes diversificadas cuando hay acceso ocasional a internet o a bibliotecas municipales. Los estudiantes sistematizan la información recopilada mediante organizadores gráficos que estructuren los datos, esquemas que representen visualmente relaciones, o matrices que comparen información procedente de fuentes múltiples, desarrollando así capacidades de investigación y sistematización que trascienden el mero consumo pasivo de información producida externamente.

La producción de textos escritos que comuniquen los hallazgos a audiencias específicas como compañeros de otros grados, familias comunitarias o estudiantes de otras instituciones rurales mediante correspondencia escolar genera propósitos comunicativos auténticos que motivan el cuidado de aspectos formales como la coherencia textual, la ortografía apropiada y la presentación atractiva que facilite la lectura. Estos textos producidos localmente se compilan en colecciones que constituyen materiales de lectura legítimos que pueden utilizarse sistemáticamente en actividades futuras, generando así progresivamente un acervo textual contextualizado que complementa los materiales comerciales disponibles.

Los recursos necesarios incluyen materiales para registro de información durante investigaciones, acceso ocasional a fuentes complementarias cuando resulta posible, materiales para producción artesanal de libros que puedan preservarse apropiadamente, y tiempo curricular dedicado sistemáticamente a estos proyectos reconociéndolos como actividades pedagógicas centrales en lugar de complementos opcionales.

Estrategia Contextual 2: Sistematización de Redes de Apoyo Familiar

Esta estrategia aprovecha la permeabilidad característica de las fronteras entre escuela y comunidad en contextos rurales donde las familias manifiestan disposición para participar activamente en procesos educativos cuando se les proporcionan orientaciones concretas y comprensibles. La estrategia se fundamenta en las evidencias que documentaron madres observando directamente metodologías docentes en el aula y replicándolas posteriormente en contextos domésticos, práctica espontánea que puede sistematizarse y fortalecerse mediante

talleres específicos que proporcionen formación explícita sobre estrategias aplicables en hogares y que generen espacios de seguimiento donde las familias compartan experiencias enfrentadas durante la implementación doméstica.

Los talleres formativos se estructuran en sesiones mensuales de aproximadamente dos horas donde se modela una estrategia específica mediante demostraciones con textos concretos que posteriormente las familias pueden replicar, se proporcionan materiales escritos con orientaciones claras que pueden consultar en casa recordando los procedimientos, y se genera diálogo donde las familias comparten desafíos enfrentados durante implementaciones previas recibiendo sugerencias del docente y de otras familias que han encontrado soluciones efectivas. Los talleres enfatizan que leer con los niños no significa exclusivamente escuchar mientras ellos leen individualmente sino dialogar sobre los textos activando conocimientos previos antes de leer, formulando preguntas durante la lectura que verifiquen y promuevan la comprensión, y conectando el mensaje con experiencias familiares después de leer mediante conversaciones que legitimen interpretaciones diversas fundamentadas.

La sistematización incluye registros simples donde las familias documentan sesiones de lectura compartida realizadas en casa, textos trabajados y observaciones sobre cómo respondió el estudiante, información que comparten con el docente proporcionando así datos complementarios que enriquecen el seguimiento evaluativo. Esta documentación no debe convertirse en carga burocrática excesiva sino mantenerse simple mediante formatos accesibles que las familias puedan completar brevemente, privilegiando la acción de leer juntos sobre el registro exhaustivo de cada sesión realizada.

Los recursos necesarios incluyen tiempo para talleres mensuales que puede organizarse aprovechando jornadas donde las familias ya asisten a la escuela por otras razones, materiales impresos con orientaciones que las familias pueden llevar a casa, y disposición docente para valorar genuinamente las contribuciones familiares reconociéndolas como aportes significativos que complementan el trabajo escolar en lugar de concebirlas como ayudas menores opcionales.

Estrategia Contextual 3: Bibliotecas Viajeras con Aportes Familiares

Esta estrategia responde a las limitaciones de bibliotecas institucionales inexistentes o insuficientes en muchas instituciones rurales mediante el aprovechamiento de acervos familiares dispersos que colectivamente constituyen capital bibliográfico significativo. La estrategia reconoce que, aunque cada familia rural individual posea pocos textos, la agregación de estos acervos mediante sistemas de circulación organizada genera diversidad considerable que puede enriquecer las experiencias lectoras de los estudiantes accediendo a géneros y temáticas que no están disponibles en las colecciones institucionales limitadas.

La implementación inicia con inventarios sistemáticos de textos disponibles en hogares mediante encuestas simples donde las familias reportan títulos, géneros y condiciones de los materiales que poseen y estarían dispuestas a compartir temporalmente con otros estudiantes. Esta información se sistematiza generando un catálogo simple que permita identificar qué textos están disponibles, dónde se localizan y cuándo pueden circular. Los sistemas de préstamo rotativo se organizan mediante cronogramas que garanticen la devolución oportuna y el cuidado apropiado de materiales que pertenecen a familias específicas, desarrollando así responsabilidad compartida sobre el cuidado de recursos comunitarios.

Las bibliotecas viajeras pueden complementarse con aportes de producciones locales generadas mediante la primera estrategia contextual, materiales donados ocasionalmente por programas gubernamentales o no gubernamentales que trabajan en la región, y textos que el docente produce artesanalmente cuando identifica vacíos temáticos significativos que no pueden cubrirse mediante otros medios. La circulación se organiza mediante mochilas o cajas que rotan semanalmente entre estudiantes llevando cada vez una selección diversa de textos apropiados para lectura familiar compartida, generando así oportunidades sistemáticas de acceso a diversidad textual que no dependen exclusivamente de la biblioteca institucional.

Los recursos necesarios incluyen materiales para inventariar y catalogar textos disponibles de manera simple, mochilas o cajas apropiadas para el transporte cuidadoso de textos, y disposición familiar para compartir materiales confiando en que serán devueltos apropiadamente mediante sistemas de responsabilidad compartida que el docente facilita explícitamente.

Estrategia Contextual 4: Articulación con Políticas Educativas Vigentes

Esta estrategia reconoce que la viabilidad del modelo depende de su inserción en marcos institucionales vigentes en lugar de presentarse como iniciativa aislada que requiera estructuras paralelas demandando recursos adicionales inexistentes. La estrategia se fundamenta en la comprensión de que los docentes rurales enfrentan múltiples demandas sobre su tiempo mediante la acumulación de programas desarticulados, requiriendo que cualquier propuesta nueva se integre coherentemente con iniciativas existentes evitando la fragmentación que caracteriza frecuentemente las políticas educativas donde se superponen programas que no dialogan entre sí.

La implementación requiere identificar programas vigentes como el Programa Todos a Aprender que proporciona acompañamiento a instituciones focalizadas, el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLEO) que distribuye materiales y capacitación, o iniciativas departamentales y municipales que apoyan la educación rural mediante diversas modalidades. El modelo propuesto se articula con estos programas mediante la demostración de coherencia conceptual donde se explicitan conexiones entre los principios epistemológicos del modelo y los fundamentos de las políticas vigentes, y mediante la complementariedad estratégica donde se evidencia que el modelo fortalece dimensiones que las políticas existentes abordan parcialmente pero que requieren profundización específica.

Los espacios formativos proporcionados por políticas vigentes como talleres mensuales del Programa Todos A leer o jornadas departamentales de actualización docente se aprovechan para difundir el modelo entre redes de docentes rurales, generando comunidades de práctica que comparten experiencias de implementación, refinan colaborativamente las estrategias según las particularidades de sus contextos específicos, y documentan evidencias de efectividad que pueden utilizarse para fundamentar solicitudes de apoyo institucional cuando resulta apropiado. Esta articulación facilita la sostenibilidad al insertarse en estructuras consolidadas que proporcionan recursos sin requerir gestiones adicionales complejas, aumenta la legitimidad institucional al conectarse con iniciativas oficialmente reconocidas, y permite la escalabilidad progresiva mediante la difusión en redes docentes que trascienden la institución individual.

Los recursos necesarios incluyen conocimiento actualizado sobre políticas educativas vigentes que el docente puede obtener mediante consulta a directivos o tutores del PTA, disposición para participar activamente en espacios formativos aprovechándolos estratégicamente para el fortalecimiento profesional, y capacidad de documentar sistemáticamente las experiencias de implementación mediante registros fotográficos, bitácoras docentes o producciones estudiantiles que evidencien los resultados obtenidos y puedan compartirse en redes profesionales.

Tabla 21.

Síntesis del Componente Contextual del Modelo didáctico Propuesto

Estrategia	Propósito Central	Procedimientos Principales	Recursos Necesarios	Productos/Resultados Esperados
Producción local de materiales	Generar textos culturalmente pertinentes que conecten con experiencias rurales	1. Investigación comunitaria sobre temáticas significativas 2. Sistematización mediante organizadores gráficos 3. Producción de textos escritos comunicables 4. Compilación en colecciones utilizables	Materiales para registro y sistematización; recursos para producción artesanal de libros; tiempo curricular dedicado sistemáticamente	Colección de textos locales sobre biodiversidad, prácticas agrícolas, historias comunitarias que enriquecen el acervo disponible
Redes de apoyo familiar	Sistematizar participación familiar en consolidación lectora mediante orientación específica	1. Talleres mensuales con modelamiento de estrategias 2. Provisión de materiales escritos con orientaciones 3. Seguimiento mediante registros simples 4. Espacios para compartir experiencias y desafíos	Tiempo para talleres mensuales; materiales impresos con orientaciones; disposición docente para valorar aportes familiares	Familias implementan lectura compartida sistemática en hogares; continuidad metodológica escuela-hogar
Bibliotecas viajeras	Ampliar acceso a diversidad textual aprovechando acervos	1. Inventarios de textos disponibles en hogares 2. Organización de sistemas de	Materiales para catalogar; mochilas/cajas para transporte; disposición	Diversidad textual ampliada sin inversión en compra de materiales; sentido de responsabilidad

	familiares dispersos	préstamo rotativo 3. Complementación con producciones locales 4. Circulación mediante mochilas o cajas viajeras	familiar para compartir textos	compartida sobre recursos comunitarios
Articulación con políticas vigentes	Insertar el modelo en marcos institucionales consolidados facilitando sostenibilidad	1. Identificación de políticas vigentes pertinentes 2. Demostración de coherencia conceptual 3. Aprovechamiento de espacios formativos existentes 4. Difusión en redes docentes	Conocimiento sobre políticas educativas; participación en espacios formativos; documentación de experiencias	Sostenibilidad mediante inserción en estructuras consolidadas; legitimidad institucional; escalabilidad mediante difusión en redes

Nota. Elaboración propia tomado de acuerdo con los componentes textuales del modelo propuesto

Integración y Aplicabilidad del Modelo didáctico

La articulación de los cuatro componentes configura un modelo didáctico coherente donde cada dimensión opera sinérgicamente potenciando las demás mediante relaciones de interdependencia funcional que generan una totalidad significativa irreducible a la mera suma de sus partes constitutivas. Los principios epistemológicos proporcionan fundamentos conceptuales que orientan las decisiones metodológicas específicas, las estrategias metodológicas materializan estos principios en procedimientos concretos adaptados a los contextos rurales, las prácticas evaluativas proporcionan información que orienta ajustes personalizados de las estrategias implementadas, y las estrategias contextuales aprovechan recursos comunitarios mitigando limitaciones estructurales que no pueden superarse mediante intervenciones pedagógicas exclusivamente.

Viabilidad del Modelo en Contextos Rurales

La viabilidad del modelo se fundamenta en tres características que lo hacen apropiado para las condiciones estructurales específicas de las instituciones educativas rurales

colombianas. La primera característica corresponde a que privilegia estrategias que potencian recursos humanos y culturales efectivamente presentes en lugar de depender de recursos materiales inexistentes, reconociendo que las limitaciones presupuestarias persistentes de estas instituciones impiden inversiones significativas en materiales comerciales pero que existen capitales culturales y relacionales valiosos que pueden aprovecharse sistemáticamente mediante la implementación de las estrategias contextuales propuestas. La documentación de prácticas vernáculas, la sistematización de redes familiares y la producción local de materiales no requieren inversiones económicas significativas sino principalmente disposición docente para valorar genuinamente las prácticas comunitarias y tiempo curricular dedicado sistemáticamente a estas actividades reconociéndolas como pedagógicamente centrales.

La segunda característica corresponde a su adaptabilidad a las condiciones multigrado que caracterizan mayoritariamente las instituciones rurales, donde un solo docente atiende simultáneamente múltiples grados requiriendo estrategias que aprovechen productivamente esta heterogeneidad en lugar de concebirla exclusivamente como problema que debe eliminarse. Las estrategias de diferenciación mediante textos de complejidad graduada, la organización de pequeños grupos que trabajan con relativa autonomía mientras el docente atiende intensivamente a quienes más lo requieren, y las socializaciones colectivas que generan aprendizaje vicario entre estudiantes con niveles diversos, constituyen aproximaciones específicamente diseñadas para estas condiciones organizativas que no pueden modificarse mediante intervenciones pedagógicas aisladas sino que requieren respuestas metodológicas apropiadas.

La tercera característica corresponde a su coherencia con políticas educativas vigentes que facilita la articulación institucional evitando que se presente como iniciativa aislada que demanda estructuras paralelas, sino que se inserta en programas consolidados como el PTA que proporciona acompañamiento sistemático a instituciones focalizadas, el PNLE que distribuye materiales y capacitación, o iniciativas territoriales que apoyan la educación rural. Esta articulación facilita la sostenibilidad al aprovechar recursos humanos, materiales y formativos que ya existen en lugar de requerir gestiones adicionales complejas, y permite la difusión progresiva mediante redes docentes que participan en estos programas estableciendo

comunidades de práctica que refinan colaborativamente las estrategias según las particularidades de sus contextos específicos.

Ruta de Implementación Progresiva

La implementación del modelo no debe concebirse como proceso que requiere adopción simultánea de todos los componentes y estrategias desde el inicio, sino como trayectoria progresiva que permite a los docentes apropiarse gradualmente de elementos específicos según sus condiciones particulares, consolidarlos mediante práctica sistemática, y posteriormente incorporar dimensiones adicionales conforme ganan confianza y experticia. Esta progresividad facilita la viabilidad al evitar la sobrecarga que frecuentemente genera el fracaso de innovaciones que exigen transformaciones radicales inmediatas sin considerar las capacidades institucionales efectivamente disponibles para implementar cambios sostenidamente.

Tabla 22.
Ruta de Implementación Progresiva del Modelo didáctico Propuesto

Fase	Período	Componentes Prioritarios	Estrategias Centrales	Indicadores de Consolidación	Apoyos Necesarios
FASE 1 Fundamentación (Primeros 3 meses)	Inicio año escolar	Epistemológico: apropiación principios Evaluativo: implementación bitácora	Activación conocimientos previos sistemática Lectura compartida regular Observaciones documentadas	Docente explicita fundamentos de decisiones metodológicas Estudiantes inician registro sistemático en bitácora Se evidencia conexión textos con experiencias rurales	Lectura del modelo completo Diálogo con pares sobre principios Diseño de bitácora adaptada al contexto
FASE 2 Profundización (Meses 4-7)	Mediados año	Metodológico: ampliación estrategias Contextual: inicio articulación comunitaria	Diferenciación multigrado-sistemática Transformación creativa textos Primer taller con familias Inicio inventario textos para biblioteca viajera	Docente gestiona simultáneamente grupos diferenciados Estudiantes producen versiones transformadas evidenciando comprensión	Acompañamiento de tutor PTA o par experimentado Tiempo para preparar materiales diferenciados Apoyo directivo

				Familias implementan lectura compartida en hogares	para organizar taller familiar
FASE 3 Consolidación (Meses 8-10)	Final año escolar	Integración de todos los componentes Evaluación de resultados	Articulación vernáculas-académicas mediante proyecto comunitario Biblioteca viajera en funcionamiento Talleres familiares regulares Sistematización experiencia	Se evidencian progresos significativos según indicadores por plano de Cassany Participación familiar sistemática Materiales locales producidos y utilizados Documentación que evidencia efectividad	Tiempo para sistematizar experiencia Espacios de socialización en red docente Retroalimentación sobre documentación generada

Nota. Elaboración propia tomado para sustentar la ruta de implementación propuesta para el modelo didáctico propuesto.

Adaptabilidad Contextual del Modelo

El modelo reconoce explícitamente que las instituciones educativas rurales presentan diversidad significativa relacionada con características de las comunidades atendidas, tradiciones pedagógicas locales, recursos disponibles y experiencias previas de los docentes, requiriendo por tanto que cada implementación adapte creativamente las orientaciones generales a sus particularidades específicas. Esta adaptabilidad no implica que todo vale ni que cada docente puede modificar arbitrariamente el modelo ignorando sus fundamentos teóricos, sino que reconoce que la efectividad depende de la apropiación crítica que mantiene coherencia con los principios epistemológicos mientras ajusta procedimientos específicos según las condiciones contextuales.

Las adaptaciones apropiadas incluyen variaciones en la complejidad de los textos seleccionados según los niveles efectivos de los estudiantes atendidos, ajustes en la frecuencia de las estrategias implementadas según el tiempo disponible considerando las múltiples demandas curriculares que el docente debe atender, modificaciones en las modalidades de vinculación familiar según las características socioculturales específicas de las comunidades que pueden presentar mayor o menor apertura a la participación escolar, y selecciones entre las estrategias contextuales propuestas priorizando aquellas más viables según los recursos

efectivamente disponibles sin pretender implementarlas todas simultáneamente desde el inicio.

Las adaptaciones inapropiadas que comprometerían la coherencia del modelo incluyen la eliminación del trabajo con los tres planos de Cassany (2006) limitándose exclusivamente al nivel literal, el abandono del reconocimiento de prácticas vernáculas retornando a aproximaciones que privilegian exclusivamente literacidades dominantes escolares ignorando las prácticas comunitarias, o la supresión del componente evaluativo formativo reemplazándolo exclusivamente por calificaciones sumativas que no proporcionan información útil para ajustes metodológicos oportunos. Estas modificaciones eliminarían elementos constitutivos del enfoque sociocultural que fundamenta el modelo, convirtiendo la propuesta en aproximación tradicional descontextualizada que se aleja radicalmente de los principios derivados hermenéuticamente.

Proyecciones de Efectividad Esperada

Fundamentado en las evidencias empíricas documentadas durante la investigación hermenéutica con los estudiantes y docentes participantes, y en los hallazgos de investigaciones previas sobre intervenciones similares en contextos rurales latinoamericanos referenciadas en la fundamentación teórica, se proyecta que la implementación sistemática del modelo durante un año escolar completo generará mejoras significativas observables mediante los indicadores de consolidación lectora estructurados según los tres planos de Cassany (2006).

Específicamente, se espera que estudiantes que inician tercer grado con lectura silábica persistente y debilidades significativas en la comprensión literal alcancen al finalizar el año escolar lectura fluida con respeto apropiado de la puntuación, comprensión literal consolidada que les permita reconstruir secuencias narrativas completas, comprensión inferencial emergente que les permita develar relaciones causales no explicitadas directamente, y comprensión crítica incipiente que les permita adoptar posturas personales fundamentadas conectando los mensajes textuales con sus experiencias vitales específicas.

Las proyecciones no sugieren que todos los estudiantes alcanzarán niveles idénticos de consolidación lectora al finalizar tercer grado, reconociendo que persisten diferencias individuales relacionadas con múltiples factores que median el desarrollo lector incluyendo

experiencias previas, apoyos familiares disponibles, y capacidades cognitivas específicas que no pueden homogeneizarse mediante intervenciones pedagógicas por apropiadas que estas sean. Sin embargo, se proyecta que las brechas entre estudiantes con mayores y menores desempeños se reducirán significativamente comparadas con aquellas que caracterizan aulas donde no se implementan intervenciones sistemáticas contextualizadas, evidenciando así que el modelo contribuye efectivamente a la democratización del acceso a competencias lectoras consolidadas que constituyen herramientas fundamentales para el ejercicio pleno de la ciudadanía y la continuidad de trayectorias educativas exitosas.

Adicionalmente, se proyecta que la implementación sistemática generará transformaciones en las actitudes y concepciones sobre la lectura tanto en estudiantes como en docentes y familias participantes. Los estudiantes desarrollarán identidades lectoras más positivas al experimentar éxito progresivo mediante textos culturalmente pertinentes y estrategias que proporcionan andamiajes apropiados, superando así las actitudes de rechazo que frecuentemente caracterizan estudiantes con historias de fracaso reiterado. Los docentes consolidarán repertorios metodológicos ampliados que integran estrategias validadas fundamentadas teóricamente, fortaleciendo así su conocimiento pedagógico del contenido específico sobre enseñanza de la lectura. Las familias reconocerán su rol como co-educadoras que pueden contribuir significativamente al desarrollo lector mediante prácticas domésticas sistemáticas, trascendiendo concepciones que delegaban exclusivamente en la escuela la responsabilidad sobre estos aprendizajes fundamentales.

Contribución del Modelo al Conocimiento Pedagógico

El modelo didáctico construido representa una contribución específica al conocimiento pedagógico sobre enseñanza de la lectura en contextos rurales colombianos, conocimiento que integra los planteamientos del enfoque sociocultural de Cassany (2006) con las particularidades de estos escenarios educativos específicos caracterizados por limitaciones estructurales, pero también por potencialidades culturales y relacionales que pueden aprovecharse sistemáticamente. La contribución no se limita a la compilación de estrategias didácticas desconectadas, sino que proporciona un marco conceptual integrado que articula principios

epistemológicos fundamentados, estrategias metodológicas concretadas en la práctica, procesos evaluativos contextualizados y estrategias de aprovechamiento de recursos comunitarios, configurando así una propuesta holística que atiende múltiples dimensiones del fenómeno complejo del desarrollo lector rural.

La originalidad del modelo reside en su integración específica de elementos que frecuentemente se abordan aisladamente en la literatura educativa: la perspectiva sociocultural de Cassany (2006) que se traduce mediante estrategias adaptadas a condiciones multigrado rurales, el reconocimiento de prácticas vernáculas comunitarias como fundamentos legítimos que se articula con estrategias de producción local de materiales y vinculación de portadores de saberes, y la evaluación formativa que se estructura mediante instrumentos apropiados para el seguimiento personalizado en contextos donde los docentes enfrentan múltiples demandas sobre su tiempo. Esta integración genera sinergias donde cada componente potencia los demás, configurando una propuesta cuya efectividad potencial supera aquella de intervenciones fragmentadas que abordan dimensiones aisladas sin reconocer sus interrelaciones funcionales.

La fundamentación empírica del modelo mediante su fundamentación en hallazgos hermenéuticos documentados con estudiantes y docentes rurales reales, complementada con la articulación sistemática con investigaciones previas sobre intervenciones similares en contextos latinoamericanos, proporciona credibilidad que facilita su apropiación por parte de docentes rurales que pueden reconocer en las descripciones del modelo características de sus propios contextos, estudiantes y desafíos pedagógicos. Esta credibilidad contrasta con propuestas teóricas abstractas que se fundamentan exclusivamente en especulaciones conceptuales sin anclaje empírico en las realidades concretas de las aulas rurales, propuestas que frecuentemente los docentes perciben como desconectadas de sus experiencias cotidianas y por tanto como inaplicables pragmáticamente en sus condiciones específicas de trabajo.

Finalmente, el modelo contribuye al reconocimiento de los contextos rurales como escenarios educativos con características distintivas que requieren aproximaciones pedagógicas específicas en lugar de concebirlos exclusivamente como versiones deficitarias de contextos urbanos donde simplemente faltan recursos. Esta perspectiva que valora las potencialidades

rurales sin romantizar las condiciones adversas, que reconoce limitaciones estructurales sin reducir los contextos a sus carencias, y que propone intervenciones fundamentadas que resultan viables en las condiciones existentes, representa un aporte significativo a la construcción de pedagogías contextualizadas que respondan apropiadamente a la diversidad de escenarios educativos colombianos trascendiendo las homogeneizaciones estandarizadas que ignoran las particularidades contextuales significativas.

Síntesis del Momento V

El desarrollo de este momento integró el análisis hermenéutico de los hallazgos documentados con la construcción sistemática del modelo didáctico que responde al propósito general de esta investigación doctoral. El análisis hermenéutico reveló cuatro dimensiones interpretativas fundamentales: la coexistencia de debilidades técnicas con fortalezas comprensivas que cuestiona modelos secuenciales rígidos, el conocimiento pedagógico contextualizado que evidencia sofisticación metodológica de docentes rurales, la simultaneidad de los tres planos comprensivos que valida empíricamente los postulados de Cassany (2006), y las prácticas letradas vernáculas como fundamentos valiosos para literacidades escolares que cuestionan jerarquías implícitas entre prácticas dominantes y comunitarias.

El modelo didáctico construido sobre estos fundamentos hermenéuticos integra coherentemente cuatro componentes interdependientes. El componente epistemológico establece seis principios pedagógicos develados mediante la fusión de horizontes entre evidencias empíricas y marcos teóricos contemporáneos, reconociendo la lectura como práctica social situada, la relativa independencia entre consolidación técnica y desarrollo comprensivo, los conocimientos previos experienciales como fundamentos comprensivos, la legitimidad equivalente de prácticas vernáculas y dominantes, la mediación docente como andamiaje gradual, y la simultaneidad de los tres planos comprensivos.

El componente metodológico despliega estos principios mediante cinco estrategias didácticas contextualizadas que especifican fases de implementación, procesos implicados, actividades específicas, recursos necesarios y ejemplos prácticos: activación sistemática de conocimientos previos experienciales, lectura compartida y guiada con diferenciación de

andamiajes, diferenciación multigrado mediante textos de complejidad graduada, transformación creativa de textos para activación del plano crítico, y articulación sistemática entre prácticas vernáculas y literacidades académicas.

El componente evaluativo estructura prácticas de seguimiento formativo mediante la bitácora lectora integral que documenta cinco dimensiones complementarias: identidad como lector rural, registro de lecturas realizadas, reflexiones metacognitivas sobre procesos comprensivos, producciones inspiradas en lecturas, y avances con compromisos establecidos. Este componente incluye indicadores diferenciados según los tres planos de Cassany (2006) que orientan el seguimiento personalizado mediante observaciones sistemáticas, conferencias individuales breves y análisis de producciones escritas.

Esto proporciona retroalimentación formativa contextualizada mediante modalidades orales, escritas y grupales que fortalecen la autoeficacia sin ignorar aspectos que requieren fortalecimiento. El componente contextual sistematiza cuatro estrategias de aprovechamiento de recursos comunitarios: producción local colaborativa de materiales que incorporan temáticas significativas, sistematización de redes de apoyo familiar mediante talleres formativos, bibliotecas viajeras que aprovechan acervos dispersos, y articulación con políticas educativas vigentes que facilita sostenibilidad institucional.

La viabilidad del modelo se fundamenta en que privilegia recursos humanos y culturales presentes en lugar de depender de inversiones materiales inexistentes, se adapta apropiadamente a condiciones multigrado que caracterizan mayoritariamente las instituciones rurales, y se articula coherentemente con políticas educativas vigentes facilitando su sostenibilidad institucional. La implementación progresiva estructurada en tres fases temporales permite a los docentes apropiarse gradualmente de elementos específicos consolidándolos mediante práctica sistemática antes de incorporar dimensiones adicionales, facilitando así procesos de cambio sostenidos que respeten las capacidades institucionales efectivamente disponibles.

El modelo representa una contribución específica al conocimiento pedagógico sobre enseñanza contextualizada de la lectura en escenarios rurales colombianos, integrando sistemáticamente el enfoque sociocultural de Cassany (2006) con las particularidades de estos

contextos educativos que presentan simultáneamente limitaciones estructurales y potencialidades culturales que pueden aprovecharse mediante intervenciones pedagógicas fundamentadas teóricamente pero viables pragmáticamente en las condiciones existentes.

MOMENTO VI

REFLEXIONES FINALES DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación desarrollada mediante el método hermenéutico de Gadamer permitió construir comprensiones profundas sobre las debilidades lectoras en contextos rurales que trascienden las caracterizaciones unidimensionales predominantes en la literatura educativa convencional. El análisis reveló que las limitaciones técnicas de fluidez y automatización coexisten paradójicamente con fortalezas comprensivas y motivacionales significativas cuando los estudiantes acceden a textos culturalmente pertinentes mediante mediaciones pedagógicas apropiadas.

Esta coexistencia cuestiona radicalmente los modelos secuenciales tradicionales que subordinan jerárquicamente el desarrollo de la comprensión al dominio previo completo de habilidades básicas, evidenciando que la lectura silábica persistente no impide necesariamente el acceso a niveles superiores de procesamiento textual. El reconocimiento de esta tensión constitutiva del fenómeno fundamenta el diseño de intervenciones balanceadas que atiendan simultáneamente ambas dimensiones sin postergar indefinidamente el trabajo comprensivo.

Los docentes rurales participantes demostraron niveles de fundamentación teórica consciente y creatividad metodológica situada considerablemente superiores a los anticipados por concepciones previas iniciales que los caracterizaban desde perspectivas deficitarias. Las estrategias didácticas documentadas evidenciaron apropiación crítica de múltiples marcos conceptuales complementarios que los docentes articulaban coherentemente para fundamentar sus decisiones metodológicas, integrando el enfoque constructivista, el enfoque comunicativo y la teoría del aprendizaje significativo.

Esta sofisticación pedagógica cuestiona las caracterizaciones simplificadas que representan a los docentes rurales como aplicadores mecánicos de métodos tradicionales sin capacidad de reflexión teórica. Los hallazgos visibilizan conocimientos pedagógicos situados que merecen reconocimiento explícito y difusión sistemática como contribuciones valiosas al

campo educativo, superando las narrativas deficitarias que históricamente han invisibilizado los saberes construidos experiencialmente por docentes que trabajan en contextos rurales.

La evidencia empírica de la simultaneidad de los tres planos comprensivos propuestos por Cassany constituye uno de los hallazgos centrales que fundamenta teóricamente el modelo construido. Los estudiantes con lectura silábica persistente alcanzaron comprensión crítica excepcional cuando trabajaron con textos significativos, demostrando capacidad para reconstruir narrativas completas con coherencia estructural, interpretar significados simbólicos mediante inferencias complejas y adoptar posturas personales fundamentadas.

Esta evidencia confirma que el acceso a niveles superiores de comprensión no requiere necesariamente la consolidación previa completa de la automatización cuando se proporcionan textos significativos y mediaciones pedagógicas apropiadas. Las actividades de transformación creativa que posicionan a los estudiantes como co-creadores activos resultaron particularmente efectivas para activar el plano crítico, generando oportunidades donde los estudiantes demostraban comprensión profunda mediante la producción de versiones alternativas coherentes.

Las prácticas letradas vernáculas presentes en las comunidades rurales estudiadas constituyen ecosistemas culturales considerablemente más ricos que los anticipados por caracterizaciones deficitarias que enfatizan exclusivamente carencias materiales. La lectura religiosa intergeneracional donde abuelos pastores leen la Biblia diariamente explicando significados a los niños, la circulación social de novelas románticas mediante préstamos vecinales y la transmisión oral de dichos campesinos evidencian capitales culturales valiosos raramente reconocidos.

Estas prácticas constituyen fundamentos legítimos sobre los cuales pueden construirse literacidades académicas mediante estrategias de documentación sistemática, transcripción de narrativas orales y vinculación de portadores comunitarios de saberes como co-educadores. El establecimiento de puentes explícitos entre literacidades vernáculas y dominantes sin exigir el abandono de las primeras representa un principio fundamental del modelo que reconoce la legitimidad equivalente de prácticas letradas diversas presentes en las comunidades campesinas.

El modelo didáctico construido desde el enfoque sociocultural de Cassany integra coherentemente cuatro componentes interdependientes que operan sinérgicamente para configurar un sistema pedagógico apropiado para contextos rurales multigrado. Los seis principios epistemológicos develados hermenéuticamente proporcionan fundamentos conceptuales que orientan las decisiones metodológicas reconociendo la lectura como práctica social situada, la relativa independencia entre consolidación técnica y desarrollo comprensivo, y los conocimientos previos experienciales como fundamentos comprensivos.

Estos principios trascienden las prescripciones rígidas para constituirse en orientaciones fundamentadas que requieren apropiación crítica y adaptación creativa según particularidades contextuales. La flexibilidad estructural incorporada en el modelo respeta la diversidad de escenarios rurales colombianos que, aunque comparten problemáticas comunes presentan también características distintivas relacionadas con las comunidades atendidas, las tradiciones pedagógicas locales y los recursos efectivamente disponibles en cada institución educativa específica.

Las cinco estrategias metodológicas encarnan los principios epistemológicos mediante procedimientos concretos que especifican fases de implementación, procesos cognitivos y pedagógicos implicados, actividades específicas y recursos necesarios. La activación sistemática de conocimientos previos experienciales mediante preguntas culturalmente pertinentes establece puentes explícitos entre saberes rurales y contenidos textuales facilitando la comprensión. La lectura compartida y guiada con diferenciación de andamiajes proporciona acceso a textos complejos independientemente de limitaciones individuales de fluidez.

La diferenciación multigrado mediante textos de complejidad graduada mantiene unidad temática mientras gradúa demandas cognitivas, aprovechando productivamente la heterogeneidad característica de aulas rurales. La transformación creativa de textos activa el plano crítico posicionando a los estudiantes como co-creadores que demuestran comprensión profunda. La articulación sistemática entre prácticas vernáculas y literacidades académicas documenta, legitima y aprovecha pedagógicamente las formas letradas presentes en las comunidades mediante proyectos colaborativos de investigación comunitaria.

El componente evaluativo estructura el seguimiento formativo mediante la bitácora lectora integral que documenta cinco dimensiones complementarias trascendiendo la calificación sumativa para apoyar el desarrollo progresivo de competencias lectoras. Los indicadores diferenciados según los tres planos de Cassany orientan el seguimiento personalizado evidenciando que la consolidación lectora en tercer grado implica desarrollo simultáneo de múltiples dimensiones que deben monitorearse sistemáticamente mediante observaciones durante actividades, conferencias individuales breves y análisis de producciones escritas.

La retroalimentación formativa contextualizada mediante modalidades orales, escritas y grupales fortalece la autoeficacia reconociendo progresos específicos sin ignorar aspectos que requieren fortalecimiento adicional. La participación familiar en el seguimiento genera continuidad entre espacios escolares y domésticos, multiplicando oportunidades de práctica mediante apoyos complementarios orientados por talleres formativos que proporcionan estrategias concretas replicables en hogares, aprovechando así la permeabilidad característica de las fronteras entre escuela y comunidad en contextos rurales.

El componente contextual sistematiza estrategias de aprovechamiento de recursos comunitarios que mitigan limitaciones estructurales potenciando fortalezas características de contextos rurales donde relaciones comunitarias y saberes locales constituyen capitales valiosos. La producción local colaborativa de materiales responde a la escasez de textos culturalmente pertinentes mediante proyectos de investigación comunitaria sobre biodiversidad regional, prácticas agrícolas tradicionales e historias locales que los estudiantes documentan, sistematizan y transcriben generando colecciones que enriquecen progresivamente el acervo disponible.

La sistematización de redes de apoyo familiar aprovecha la permeabilidad característica de fronteras entre escuela y comunidad mediante talleres mensuales que modelan estrategias de lectura compartida que las familias replican sistemáticamente en contextos domésticos. Las bibliotecas viajeras aprovechan acervos familiares dispersos que colectivamente constituyen capital bibliográfico significativo mediante sistemas de préstamo rotativo. La articulación con

políticas educativas vigentes facilita sostenibilidad insertándose en estructuras consolidadas que proporcionan recursos sin requerir gestiones adicionales complejas.

La viabilidad del modelo se fundamenta en características específicamente diseñadas para condiciones estructurales de instituciones educativas rurales colombianas. El privilegio de estrategias que potencian recursos humanos y culturales efectivamente presentes en lugar de depender de inversiones materiales inexistentes reconoce que las limitaciones presupuestarias persistentes impiden adquisición de materiales comerciales pero que existen capitales culturales y relacionales aprovechables mediante disposición docente para valorar genuinamente prácticas comunitarias y tiempo curricular dedicado sistemáticamente.

La adaptabilidad a condiciones multigrado donde un solo docente atiende simultáneamente múltiples grados requiere estrategias que aprovechen productivamente la heterogeneidad mediante diferenciación sistemática, organización de pequeños grupos con relativa autonomía y socializaciones colectivas que generen aprendizaje vicario. La coherencia con políticas educativas vigentes facilita articulación institucional mediante inserción en programas consolidados que proporcionan acompañamiento, materiales y capacitación, permitiendo difusión progresiva mediante redes docentes que refinan colaborativamente las estrategias según contextos específicos.

La implementación progresiva estructurada en tres fases temporales facilita apropiación gradual de elementos específicos que se consolidan mediante práctica sistemática antes de incorporar dimensiones adicionales. La fase de fundamentación durante los primeros tres meses prioriza apropiación de principios epistemológicos e implementación de la bitácora mediante activación sistemática de conocimientos previos y lectura compartida regular. La fase de profundización durante meses intermedios amplía estrategias metodológicas incorporando diferenciación multigrado, transformación creativa de textos y talleres familiares iniciales.

La fase de consolidación durante meses finales integra todos los componentes mediante proyectos de articulación entre prácticas vernáculas y académicas, funcionamiento pleno de bibliotecas viajeras, talleres familiares regulares y sistematización de experiencias que documenten evidencias de efectividad compartibles en redes docentes. Esta progresividad evita sobrecargas que frecuentemente generan fracaso de innovaciones que exigen

transformaciones radicales inmediatas sin considerar las capacidades institucionales efectivamente disponibles para implementar cambios sostenidos en contextos caracterizados por múltiples demandas.

La adaptabilidad contextual del modelo reconoce explícitamente que instituciones educativas rurales presentan diversidad significativa requiriendo que cada implementación adapte creativamente las orientaciones generales a particularidades específicas. Las adaptaciones apropiadas incluyen variaciones en complejidad de textos seleccionados según niveles efectivos de estudiantes, ajustes en frecuencia de estrategias implementadas según tiempo disponible considerando múltiples demandas curriculares, modificaciones en modalidades de vinculación familiar según características socioculturales específicas y selecciones entre estrategias contextuales priorizando las más viables.

Las adaptaciones inapropiadas que comprometerían coherencia incluyen eliminación del trabajo con tres planos de Cassany limitándose exclusivamente al nivel literal, abandono del reconocimiento de prácticas vernáculas privilegiando exclusivamente literacidades dominantes escolares, o supresión del componente evaluativo formativo reemplazándolo exclusivamente por calificaciones sumativas. Estas modificaciones eliminarían elementos constitutivos del enfoque sociocultural que fundamenta el modelo, convirtiendo la propuesta en aproximación tradicional descontextualizada que se aleja radicalmente de los principios construidos hermenéuticamente mediante el análisis desarrollado.

Las proyecciones de efectividad esperada se fundamentan en evidencias empíricas documentadas y hallazgos de investigaciones previas sobre intervenciones similares en contextos rurales latinoamericanos. Se anticipa que la implementación sistemática durante un año escolar completo generará mejoras significativas observables mediante indicadores estructurados según los tres planos de Cassany, donde estudiantes que inician tercer grado con lectura silábica persistente y debilidades significativas alcancen al finalizar el año lectura fluida con respeto apropiado de puntuación y comprensión literal consolidada.

Adicionalmente se proyectan transformaciones en actitudes y concepciones sobre la lectura donde estudiantes desarrollarán identidades lectoras más positivas, docentes consolidarán repertorios metodológicos ampliados y familias reconocerán su rol como co-

educadoras que contribuyen significativamente mediante prácticas domésticas sistemáticas. Estas transformaciones trascienden los logros técnicos de fluidez para abarcar dimensiones motivacionales y socioculturales que determinan las trayectorias lectoras sostenidas más allá del tercer grado, fundamentando el desarrollo de competencias que operan como herramientas para el ejercicio ciudadano.

La contribución del modelo al conocimiento pedagógico reside en su integración específica de elementos que frecuentemente se abordan aisladamente en la literatura educativa. La perspectiva sociocultural de Cassany concretada didácticamente mediante estrategias adaptadas a condiciones multigrado rurales, el reconocimiento de prácticas vernáculas comunitarias como fundamentos legítimos articulado con estrategias de producción local de materiales y vinculación de portadores de saberes, y la evaluación formativa estructurada mediante instrumentos apropiados para seguimiento personalizado configuran una totalidad integrada.

Esta integración genera sinergias donde cada componente potencia los demás configurando una propuesta cuya efectividad potencial supera aquella de intervenciones fragmentadas que abordan dimensiones aisladas sin reconocer sus interrelaciones funcionales. La fundamentación empírica mediante fundamentación en hallazgos hermenéuticos documentados con estudiantes y docentes rurales reales proporciona credibilidad que facilita apropiación por docentes que pueden reconocer en las descripciones características de sus propios contextos, estudiantes y desafíos pedagógicos cotidianos que enfrentan en su labor profesional comprometida.

El reconocimiento de los contextos rurales como escenarios educativos con características distintivas que requieren aproximaciones pedagógicas específicas en lugar de concebirlos exclusivamente como versiones deficitarias de contextos urbanos donde simplemente faltan recursos constituye un aporte significativo. Esta perspectiva valora las potencialidades rurales sin romantizar las condiciones adversas, reconoce limitaciones estructurales sin reducir los contextos a sus carencias, y propone intervenciones fundamentadas que resultan viables en condiciones existentes trascendiendo las homogeneizaciones estandarizadas que ignoran particularidades contextuales significativas.

El modelo demuestra que las debilidades lectoras rurales no constituyen deficiencias cognitivas inherentes sino manifestaciones de procesos de consolidación incompletos que requieren intervenciones multidimensionales contextualizadas. Estas intervenciones deben atender simultáneamente dimensiones técnicas, comprensivas, motivacionales y socioculturales mediante estrategias que aprovechen productivamente los recursos humanos y culturales efectivamente presentes en las comunidades campesinas colombianas donde se desarrolla cotidianamente la labor pedagógica comprometida de docentes rurales que trabajan en condiciones estructurales desafiantes pero enriquecedoras culturalmente.

Los hallazgos construidos y el modelo didáctico desarrollado en esta investigación doctoral abren múltiples perspectivas de profundización, aplicación y transferencia que permitirían fortalecer sustancialmente el área de conocimiento abordada. A continuación, se presentan orientaciones estratégicas que podrían dar continuidad sistemática a esta línea de investigación, ampliar su impacto práctico en instituciones educativas rurales colombianas y enriquecer el campo de la didáctica de la lectura contextualizada mediante desarrollos futuros que consoliden los aportes realizados.

Resultaría valioso desarrollar estudios longitudinales que documenten trayectorias lectoras de estudiantes que participan en implementaciones del modelo durante varios años escolares consecutivos, permitiendo evidenciar si las mejoras proyectadas para tercer grado se sostienen y amplían en grados posteriores o si requieren intervenciones de seguimiento adicionales. Este tipo de investigaciones proporcionarían información fundamental sobre la sostenibilidad de los logros obtenidos y sobre la necesidad de diseñar estrategias de acompañamiento diferenciadas para grados subsecuentes que consoliden los avances iniciales.

Igualmente, es importante realizar investigaciones comparativas que contrasten resultados de instituciones que implementan el modelo sistemáticamente versus aquellas que continúan con aproximaciones convencionales, proporcionando evidencias cuantitativas sobre la efectividad diferencial mediante diseños cuasiexperimentales con grupos control. Estos estudios complementarían las comprensiones cualitativas construidas hermenéuticamente con datos estadísticos que permitirían generalizar los hallazgos a poblaciones más amplias,

fortaleciendo así la fundamentación empírica del modelo y facilitando su difusión en espacios académicos y de políticas públicas que requieren evidencias robustas.

Adicionalmente, podrían desarrollarse estudios que documenten procesos de apropiación del modelo por parte de docentes rurales mediante investigación-acción participativa que registre sistemáticamente las adaptaciones creativas que realizan según sus contextos específicos. Este tipo de investigaciones generarían conocimiento sobre modalidades de transferencia efectiva de innovaciones pedagógicas en escenarios rurales diversos, identificando factores que facilitan u obstaculizan la implementación y refinando progresivamente las estrategias propuestas mediante ciclos iterativos de acción-reflexión-ajuste que incorporen las voces y experiencias de los docentes implementadores como co-constructores del conocimiento pedagógico.

La aplicabilidad del modelo trasciende las instituciones específicas donde se desarrolló la investigación para proyectarse potencialmente hacia otros contextos rurales colombianos y latinoamericanos que comparten problemáticas similares relacionadas con debilidades lectoras, limitaciones materiales y condiciones multigrado. La difusión del modelo mediante redes de docentes rurales que participan en programas gubernamentales facilitaría su apropiación progresiva en múltiples instituciones, generando comunidades de práctica que compartan experiencias de implementación, documenten evidencias de efectividad y refinen colaborativamente las estrategias propuestas según las particularidades de sus contextos específicos.

Esta escalabilidad requeriría desarrollo de materiales formativos específicos como manuales operativos que detallen procedimientos de implementación con ejemplos contextualizados, videos que modelen estrategias centrales facilitando comprensión de docentes con diferentes niveles de experiencia, y protocolos de seguimiento que orienten la documentación sistemática de resultados obtenidos. La articulación del modelo con políticas educativas existentes facilitaría su institucionalización progresiva mediante incorporación en programas de formación docente inicial y continuada, inclusión en lineamientos curriculares para educación rural y asignación de recursos específicos para su implementación sostenida.

La importancia de los resultados obtenidos radica en que proporcionan alternativas viables y fundamentadas teóricamente para abordar problemáticas lectoras que afectan significativamente a estudiantes de contextos rurales colombianos, población que históricamente ha experimentado desventajas educativas persistentes comparada con sus pares urbanos. El modelo construido demuestra que es posible diseñar e implementar intervenciones pedagógicas efectivas que no dependan de recursos materiales inexistentes, sino que aprovechen estratégicamente los capitales culturales y relacionales presentes en las comunidades rurales, cuestionando así narrativas deficitarias que atribuyen las debilidades exclusivamente a carencias.

La evidencia de que estudiantes con lectura silábica pueden alcanzar comprensión crítica excepcional cuando se proporcionan textos significativos y mediaciones apropiadas tiene implicaciones transformadoras para las expectativas docentes y las políticas educativas. Estos hallazgos fundamentan la necesidad de superar los modelos secuenciales rígidos que postergan indefinidamente el trabajo sobre niveles superiores de comprensión hasta la consolidación técnica completa, abriendo posibilidades para que todos los estudiantes accedan a experiencias lectoras enriquecedoras que desarrollen simultáneamente múltiples dimensiones del proceso lector integral.

Los hallazgos sobre la sofisticación pedagógica de docentes rurales y la riqueza de prácticas letradas vernáculas presentes en comunidades campesinas cuestionan representaciones simplificadas que caracterizan estos contextos exclusivamente desde sus carencias. Esta revalorización de saberes pedagógicos situados y literacidades comunitarias contribuye a la construcción de relaciones más equitativas entre conocimientos académicos formales y conocimientos experienciales construidos en contextos específicos, trascendiendo jerarquías epistémicas que históricamente han devaluado las formas de saber presentes en comunidades rurales mediante procesos sistemáticos de invisibilización y deslegitimación institucional.

El modelo propuesto materializa estos reconocimientos mediante estrategias concretas de documentación, transcripción y vinculación que establecen puentes explícitos entre prácticas vernáculas y dominantes. La aplicabilidad del modelo se fortalece mediante su diseño

específico para condiciones estructurales de instituciones educativas rurales colombianas, características que facilitan su implementación progresiva sin requerir transformaciones radicales que excedan capacidades institucionales disponibles. La ruta de implementación en tres fases temporales respeta ritmos de apropiación docente permitiendo consolidación gradual de elementos específicos antes de incorporar dimensiones adicionales, evitando así sobrecargas frecuentemente generadoras de abandono.

La flexibilidad estructural que permite adaptaciones creativas según particularidades contextuales mientras mantiene coherencia con principios epistemológicos fundamentales facilita que docentes diversos puedan apropiar el modelo interpretándolo según sus circunstancias específicas. La articulación con políticas educativas vigentes que proporciona estructuras de acompañamiento, recursos y espacios formativos facilita sostenibilidad institucional evitando que el modelo se presente como iniciativa aislada que demanda construcción de infraestructuras paralelas inexistentes en contextos caracterizados por limitaciones presupuestarias persistentes que restringen posibilidades de inversiones adicionales significativas en materiales o capacitaciones externas.

La investigación desarrollada contribuye finalmente a la consolidación del enfoque sociocultural de la lectura como marco teórico apropiado para fundamentar intervenciones pedagógicas en contextos diversos, demostrando mediante evidencias empíricas su pertinencia para abordar problemáticas lectoras en escenarios rurales colombianos. La concreción hermenéutica de los planteamientos de Cassany mediante estrategias didácticas específicas adaptadas a condiciones multigrado, la evidencia empírica de la simultaneidad de los tres planos comprensivos y el desarrollo de instrumentos evaluativos que documentan progresos diferenciados constituyen aportes concretos que enriquecen la aplicabilidad práctica del enfoque sociocultural.

El modelo construido demuestra que los fundamentos teóricos del enfoque sociocultural pueden traducirse efectivamente en procedimientos concretos implementables por docentes rurales en condiciones reales caracterizadas por limitaciones materiales y múltiples demandas sobre su tiempo. Esta traducción cuestiona la brecha histórica entre teorías educativas desarrolladas académicamente y prácticas pedagógicas desarrolladas

cotidianamente en aulas donde se materializan los procesos formativos que determinan las trayectorias educativas y vitales de estudiantes rurales colombianos, demostrando que es posible construir propuestas que integren rigurosidad teórica con viabilidad pragmática contextualizada.

No obstante, las comprensiones alcanzadas en esta investigación no pretenden clausurar el fenómeno estudiado sino mantenerlo abierto mediante interrogantes que orientan la generación de nuevos conocimientos. En este sentido, surgen preguntas que el círculo hermenéutico deja abiertas para investigaciones futuras: ¿de qué manera incide la participación familiar sistemática en la consolidación de las literacidades vernáculas como puente hacia las literacidades escolares? ¿Cómo se transforma la praxis docente rural cuando se incorpora explícitamente el enfoque sociocultural de Cassany en la formación continua? ¿Qué condiciones institucionales y comunitarias favorecen la sostenibilidad del modelo didáctico propuesto en contextos de alta vulnerabilidad? Estas interrogantes constituyen horizontes abiertos que invitan a la comunidad investigativa a continuar profundizando en la comprensión de los procesos lectores en contextos rurales colombianos.

Socialización del Modelo didáctico con Docentes Participantes

La socialización del modelo didáctico construido se desarrolló mediante sesiones individuales con los dos docentes participantes, donde se presentaron los cuatro componentes integrados y se dialogó sobre su pertinencia, viabilidad y potencial aplicabilidad en sus contextos específicos (Ver anexos G y H). Los docentes valoraron especialmente «la coherencia entre los principios teóricos y las estrategias concretas que podemos implementar sin necesitar recursos que no tenemos» (D1, Entrevista dialógica hermenéutica, 17 de octubre, 2025), evidenciando reconocimiento de la articulación entre fundamentación conceptual y procedimientos operativos contextualizados apropiadamente.

El componente epistemológico generó identificación inmediata porque los docentes reconocieron sus propias prácticas validadas teóricamente. La primera docente expresó que «me sorprendió ver que lo que hago intuitivamente tiene nombres y fundamentos, especialmente lo de activar conocimientos previos preguntando sobre sus fincas» (D1, Entrevista dialógica

hermenéutica, 17 de octubre, 2025). Esta legitimación de saberes experienciales mediante marcos conceptuales formales fortaleció la autoeficacia profesional, demostrando que la investigación visibiliza conocimientos pedagógicos situados que merecen reconocimiento explícito.

El segundo docente valoró particularmente el reconocimiento de las prácticas vernáculas como fundamentos legítimos, señalando que «nunca había pensado que las historias que cuentan los abuelos o los dichos campesinos podían usarse pedagógicamente de manera sistemática, siempre creí que debía limitarme a los textos escolares oficiales» (D2, Entrevista dialógica hermenéutica, 17 de octubre, 2025). Esta reflexión evidencia que el modelo amplía concepciones sobre materiales legítimos para enseñanza de la lectura, trascendiendo dependencias exclusivas de recursos comerciales frecuentemente descontextualizados culturalmente.

Las estrategias metodológicas generaron particular interés porque proporcionan procedimientos detallados con fases específicas, actividades concretas y ejemplos contextualizados. La primera docente destacó que «las fases de implementación son muy claras, eso me ayuda a planificar mejor mis clases sabiendo exactamente qué hacer en cada momento» (D1, Entrevista dialógica hermenéutica, 17 de octubre, 2025). Esta valoración confirma que la especificidad operativa facilita apropiación práctica, superando generalidades abstractas que caracterizan frecuentemente propuestas teóricas sin traducción procedimental clara.

El segundo docente apreció especialmente la estrategia de diferenciación multigrado señalando que «esto resuelve mi problema más grande que es atender simultáneamente a estudiantes de diferentes grados sin que unos se aburran mientras trabajo con otros» (D2, Entrevista dialógica hermenéutica, 17 de octubre, 2025). Esta percepción evidencia que el modelo responde a necesidades concretas de docentes rurales que trabajan en condiciones organizativas específicas requiriendo estrategias que aprovechen productivamente la heterogeneidad característica de sus aulas sin concebirla exclusivamente como obstáculo.

La bitácora lectora integral generó reflexiones sobre prácticas evaluativas, con la primera docente reconociendo que «yo solo evaluaba con pruebas escritas al final, pero esta bitácora me permite hacer seguimiento continuo viendo los avances de cada estudiante en múltiples

dimensiones» (D1, Entrevista dialógica hermenéutica, 17 de octubre, 2025). Esta valoración confirma que el componente evaluativo proporciona alternativas viables a evaluaciones sumativas exclusivas, facilitando seguimiento formativo que orienta ajustes metodológicos oportunos fundamentados en evidencias sistemáticas sobre progresos individuales.

Las estrategias contextuales generaron entusiasmo particular porque aprovechan recursos comunitarios efectivamente disponibles. El segundo docente manifestó que «lo de las bibliotecas viajeras es genial, nunca se me había ocurrido que podíamos hacer circular los pocos libros que tienen las familias para que todos los niños accedan» (D2, Entrevista dialógica hermenéutica, 17 de octubre, 2025). Esta percepción demuestra que el modelo visibiliza posibilidades creativas de mitigar limitaciones materiales mediante organización social de recursos dispersos, trascendiendo concepciones que asocian calidad educativa exclusivamente con disponibilidad presupuestaria.

Ambos docentes coincidieron en valorar la viabilidad del modelo señalando que no requiere inversiones imposibles. La primera docente expresó que «me preocupaba que fuera otra propuesta bonita pero irrealizable, pero veo que puedo empezar implementando algunas estrategias con lo que ya tengo y gradualmente incorporar más» (D1, Entrevista dialógica hermenéutica, 17 de octubre, 2025). Esta percepción confirma que la implementación progresiva en tres fases facilita apropiación gradual respetando capacidades institucionales, evitando sobrecargas que generan frecuentemente abandono de innovaciones demasiado demandantes.

Finalmente, los docentes expresaron disposición para implementar el modelo sistemáticamente. El segundo docente concluyó afirmando que «esto es exactamente lo que necesitaba, un marco completo que me orienta pero que puedo adaptar a mi realidad específica sin sentir que estoy improvisando sin fundamentos» (D2, Entrevista dialógica hermenéutica, 17 de octubre, 2025). Esta valoración evidencia que el modelo equilibra apropiadamente rigurosidad teórica con flexibilidad contextual, proporcionando orientaciones fundamentadas que facilitan adaptaciones creativas sin comprometer coherencia epistemológica constitutiva del enfoque sociocultural.

Asimismo, el proceso de socialización del modelo didáctico se extendió a los padres de familia de los estudiantes participantes, a quienes se les presentaron los fundamentos, alcances

y propósito formativo de la propuesta, generando un espacio de diálogo orientado a reconocer su pertinencia y potencial aplicabilidad en el acompañamiento del proceso lector desde el contexto familiar y educativo rural (Ver anexos I y J).

REFERENCIAS

Abellán Roselló, L. (2019). Perfil motivacional temprano de estudiantes con dificultades de acceso al léxico y comprensión lectora en educación primaria. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *3*(1), 413-420. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1514

Alasuutari, P., y Sánchez, M. (2022). Pobreza de aprendizaje y crisis educativa global: Análisis de indicadores post-pandemia. *Revista Internacional de Educación Comparada*, *15*(3), 45-67. https://doi.org/10.1016/j.ried.2022.03.012

Alarcón, N., Barragán, L., Blandón, M., Monroy, N., y Rojas, C. (2024). *Práctica pedagógica en región: Las formas de lo escolar en cinco instituciones rurales de Colombia*. http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/20622

Alcázar, J. (2023). *La lectura fácil y el placer de la lectura literaria en personas con discapacidad intelectual* [Tesis doctoral, Universidad Pontificia CIHS]. https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/84929/TD00629.pdf

Álvarez, G., y Patiño, I. (2022). Las habilidades cognitivas durante la lectura de textos multimodales digitales en la escuela rural. *Revista Perspectivas*, *7*(2). https://doi.org/10.22463/25909215.3580

Álvarez, L., y González, P. (1996). Debilidades en la adquisición del proceso lector. *Revista Psicothema*, *8*(3), 573-586. https://www.psicothema.com/pdf/55.pdf

Álvarez, M., y Ramírez, E. (2020). Prácticas pedagógicas y evaluativas para el desarrollo de competencias en inglés, lectura crítica, sociales y ciudadanas. *Boletín Redipe*, *9*(6), 102-118.

Alvis, A., y Montes, K. (2021). *Impacto del programa todos a aprender en el fortalecimiento de la gestión y calidad educativa en la Institución Educativa Martillo* [Tesis de maestría]. https://hdl.handle.net/11323/8882

Amado, A., Fernández, A., Roche, A., Joga, L., Pías, L., Poch, M., Ramos, I., y Cardo, E. (2022). Trastornos del aprendizaje: Abordaje e intervención. *Revista Protoc diagn ter pediatr*, *22*(1), 11-17. https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/02.pdf

Anthropic. (2025). Claude (versión Sonnet 4.6, 18 de noviembre de 2025) [Modelo de lenguaje de gran escala]. https://claude.ai

Arancibia, B., y Carreño, F. (2024). Conciencia fonológica y fluidez lectora en escolares con y sin trastorno del desarrollo del lenguaje. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, *23*(1), 1-11. https://revfono.uchile.cl/index.php/RCDF/article/download/66839/77405

Armijos, A., Paucar, C., y Quintero, J. (2023). Estrategias para la comprensión lectora: Una revisión de estudios en Latinoamérica. *Revista Andina de Educación*, *6*(2). https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.6

Ávalos, C., Arbaiza, N., y Ajenjo, P. (2021). Calidad educativa y nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje. *Revista Innovaciones Educativas*, *23*(35), 117-130. https://doi.org/10.22458/ie.v23i35.3477

Bahloul, J. (2002). Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores" (A. Cué, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1997) https://www.fondodeculturaeconomica.com/Ficha/9789681652067/F

Banco Mundial. (2022, 23 de junio). *El 70% de los niños de 10 años en países de ingresos bajos y medianos no pueden leer ni comprender un texto simple*. https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2022/06/23/70-of-10-year-olds-now-in-learning-poverty-unable-to-read-and-understand-a-simple-text

Baquedano, O. (2024). La relación: Neuropsicología y educación en el sistema escolar, una revisión sistemática. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, *9*. https://doi.org/10.32351/rca.v9.365

Bruner, J. (1999). *La educación puerta de la cultura*. Aprendizaje Visor. https://tavapy.gov.py/biblioteca/wp-content/uploads/2023/02/BrunerJ-Educacion-puerta-de-la-cultura.pdf

Campos, M. (2021). *Implementación y mejora de procesos lectoescritores en alumnos con TDAH a través de las TIC basadas en la animación 3D* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/69841/74965%281%29.pdf

Canchala, M., Huertas, M., Ortega, Y., y Reina, E. (2003). *Debilidades que presentan en el proceso de lectoescritura los estudiantes del grado primero de la Escuela Rural Mixta San Luis*

[Tesis de grado, Universidad Mariana]. https://repositorio.umariana.edu.co/handle/20.500.14112/18587

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama. https://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=unIZEAAAQBAJ

Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de Tinta. https://www.researchgate.net/publication/373680680_Practicas_letradas_contemporaneas_postprint

Cassany, D. (2012). *Describir al escribir: Cómo se aprende a escribir*. Paidós. https://es.scribd.com/doc/312948507/132506246-Describir-El-Escribir-Daniel-Cassany-1-pdf

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2015). *Enseñar lengua*. Graó. https://capacitacionsscc.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/07/cassany-d-luna-m-sanz-g-ensenar-lengua.pdf

Cassany, D., Sánchez, C., y Luna, M. (2009). Prácticas vernáculas de lectoescritura en contextos latinoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, *51*(4), 89-112. https://doi.org/10.35362/rie5141894

Chávez, P. (2019). Lectura en los grados iniciales de la escuela primaria. *Núcleo del Conocimiento*, *5*(11), 31-46. https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/lectura-en-las-iniciales

Chura, M. (2022). *Procesos de comprensión lectora y factores que inciden en el desempeño académico en el área de Lengua Castellana* [Tesis de maestría]. https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/10888

Colbert, V. (2017). *Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre: El caso de la Escuela Nueva en Colombia*. Fundación Escuela Nueva. https://www.escuelanueva.org/portal1/images/documentos/mejorando-acceso-calidad-educacion-sector-rural-pobre.pdf

Condemarín, M. (2016). *Evaluación auténtica de los aprendizajes: Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Andrés Bello.

https://www.academia.edu/29786543/Evaluaci%C3%B3n_aut%C3%A9ntica_de_los_aprendizajes_Mabel_Condemar%C3%ADn

Congreso de Colombia. (2022). *Ley 115 de 1994: Ley General de Educación* (Ed. actualizada). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Constitución Política de Colombia. (1991). *Artículos 67 y 68*.

Contreras, Y. (2022). *Modelo pedagógico de la comprensión lectora en la educación básica primaria* [Tesis doctoral, UPEL-IPRGR]. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/197

Corral, Y. (2016). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, *19*(33), 228-247. https://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n33/art12.pdf

D'Avolio, C. (2016). Cassany, Daniel (2006) Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, *6*, 97-103. https://doi.org/10.35956/v.6.n2.2006.p.97-103

Decreto 1421. (2017, 29 de agosto). *Decreto de la educación inclusiva y la atención educativa a la población con discapacidad*. https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428

Decreto 1860. (1994, 3 de agosto). *Decreto por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf

Defior, S. (2022, 8 de febrero). Los 5 pilares de la enseñanza de la lectura. *Infobae*. https://www.infobae.com/cultura/2022/02/09/los-cinco-pilares-de-la-ensenanza-de-la-lectura/

Del Río, C. (2022). *Estrategia tecnológica para el fortalecimiento de la competencia lectora en los estudiantes de grado quinto de la Escuela Normal Superior Sagrada Familia del municipio Urrao, Antioquia* [Tesis doctoral, Universidad Cuauhtémoc].

Díaz Barriga, F. (2021). El efecto Mateo en la lectura: Cómo las diferencias iniciales se amplifican en el tiempo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *26*(89), 567-591. https://www.redalyc.org/journal/140/14067048012/html/

Díaz, M., Gallardo, E., Niño, C., Niño, P., Paneque, J., y Rodríguez, R. (2015). *Debilidad en el aprendizaje: Unificación de criterios diagnósticos*. Junta de Andalucía. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/3076

Díez Mediavilla, A., y Clemente Egío, V. (2017). La competencia lectora. Una aproximación teórica y práctica para su evaluación en el aula. *Investigaciones Sobre Lectura*, *7*, 22-35. https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi7.10979

Faivovich, B. (2020, 28 de enero). El fracaso del modelo educativo tradicional. *Emprende Joven*. https://www.emprendejoven.cl/el-fracaso-del-modelo-educativo-tradicional/

Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo XXI Editores y CLACSO. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20151027053622/AntologiaFalsBorda.pdf

Fernández, J. (2022). *El tratamiento de la comprensión lectora en el marco de la Didáctica de la Lengua y la Literatura* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/124587

Fernández, M., y Fiuza, M. (2014). *Debilidades de aprendizaje y trastornos del desarrollo*. Pirámide. https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Debilidades_de_aprendizaje_y_trastornos.pdf

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica. https://www.academia.edu/36559826/Emilia_Ferreiro

Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., y Falik, L. (2015). *Beyond Smarter: Mediated Learning and the Brain's Capacity for Change*. Teachers College Press.

Flecha, R., y Soler, M. (2018). Comunidades de aprendizaje: Un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *67*(24), 19-30. https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/31907

Flórez, R., Arias, N., y Guzmán, R. (2020). El aprendizaje en la escuela: El lugar de la lectura y la escritura. *Educación y Educadores*, *9*(1), 117-133. https://doi.org/10.5294/edu.2006.9.1.8

Fonseca, L. (2023). *La enseñanza de habilidades y estrategias de comprensión lectora en la escuela primaria: Un modelo de intervención en el aula* [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]. http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/17234

Función Pública. (2001). *Ley 715 de 2001: Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292

Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y Método I*. Sígueme. (Obra original publicada en 1960) https://www.academia.edu/9082328/Verdad_y_M%C3%A9todo_I_Hans_Georg_Gadamer_

Gadamer, H. G. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Tecnos. (Obra original publicada en 1963) https://www.academia.edu/43438765/El_problema_de_la_conciencia_hist%C3%B3rica_Gadamer

Galván, L., y Cadavid, A. (2021). Perspectivas de la educación rural en Iberoamérica. Equidad, inclusión e innovación. https://doi.org/10.15366/tp2021.37.001

Gamboa, A. (2023). Compromiso lector y rendimiento académico en estudiantes de educación básica primaria. *Praxis y Saber*, *14*(35), e14753. https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n35.2023.14753

García, D. (2021). *El Programa Todos a Aprender y la transformación de las prácticas pedagógicas* [Tesis de maestría]. http://hdl.handle.net/1992/55762

García, M., y Iglesias, J. (2020). Hacia una comprensión de las aproximaciones institucionales a los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales. *Revista Colombiana de Educación*, *79*, 423-444. https://doi.org/10.17227/rce.num79-10040

Google. (2025). *Gemini* [Modelo de lenguaje de gran escala]. https://gemini.google.com

Google. (2024). *NotebookLM* [Herramienta de inteligencia artificial para síntesis de documentos]. https://notebooklm.google.com

Gómez, A. (2024). *Promoción de la lectura desde etapas precoces realizada desde consultas de atención primaria* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/94727/101656.pdf

Guataquira, N., y Castellanos, D. (2020). *Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado*. Universidad Cooperativa de Colombia. https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/18289

Gurdián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. PrintCenter. https://ice.ua.es/es/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill. https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612

Hernández-Valle, I., y Jiménez, J. (2021). Trayectorias lectoras en educación primaria: Un estudio longitudinal de cinco años. *Revista de Investigación Educativa*, *39*(2), 425-441. https://doi.org/10.6018/rie.451321

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2006). *Ley 1098 de 2006: Código de la Infancia y la Adolescencia*. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm

Iregui, P., Yepes, A., Bautista, L., Hoyos, D., y Molano, S. (2024). Retos del sistema educativo rural colombiano: Caso Mochuelo Bajo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *22*(3), 233-254. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.3.6143

Jaramillo, C., y Sánchez, M. (2022). *Diagnóstico socioeconómico de las instituciones educativas rurales del municipio de Valdivia y Caucasia, Antioquia*. Documento institucional inédito.

Jiménez, J., y O'Shanahan, I. (2021). Debilidades específicas de aprendizaje de la lectura. *Revista de Psicología y Educación*, *16*(1), 73-89. https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.203

Laboratorio de Economía de la Educación (LEE). (2022). *Informe 49: Brechas territoriales en resultados de Pruebas Saber 11*. https://lee.javeriana.edu.co/w/lee-informe-49

Laboratorio de Economía de la Educación (LEE). (2023). *Informe análisis estadístico: Características y retos de la educación rural en Colombia*. https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/8102914/Informe-79-Educacio%CC%81n-rural-en-Colombia-%28F%29oct.pdf

Ley 115 de 1994. (8 de febrero). *Ley General de Educación*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 1581 de 2012. (2012). *Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales*. Diario Oficial N.º 48.587, 17 de octubre de 2012. Colombia. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981

Lluch, G., y Sánchez, S. (2017). La promoción de la lectura: Un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista Española de Documentación Científica*, *40*(4), 1-14. http://dx.doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450

López, M. (2022). Capital cultural familiar y rendimiento lector en contextos rurales colombianos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *20*(2), 1-18. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.2.4982

Mancera, L. (2023). *Modelo lúdico basado en inteligencias múltiples para el fortalecimiento de la lectura de los estudiantes de educación básica primaria* [Tesis doctoral, UPEL-IPRGR]. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1006/879

Martínez, V. (2013). *Paradigmas de investigación*. https://pics.unison.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf

Mercado, R. (2022). *Alfabetización en contextos de diversidad cultural: Estudios etnográficos en comunidades rurales latinoamericanas*. Fondo de Cultura Económica.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2001). *Estándares básicos de competencia de Lenguaje: Formar en lenguaje*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Lenguaje-min.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2021, 30 de noviembre). *Estudio ERCE 2019 sitúa a Colombia por encima del promedio regional en logros de aprendizaje*. https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/408158:Estudio-ERCE-2019-situa-a-Colombia-por-encima-del-promedio-regional-en-logros-de-aprendizaje

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022). *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) "Leer es mi cuento" 2018-2022*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411450_recurso_01.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2024). *Decreto 1421 de 2017: Normativa sobre educación inclusiva*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-381928_recurso_1.pdf

Molina, V. (2021). Educación rural en Colombia: Perspectivas y retos desde la práctica pedagógica. *Revista Colombiana de Educación*, *81*, 1-22. https://doi.org/10.17227/rce.num81-11522

Monar, M. (2012). Promoción de la lectura en el marco educativo. *Ocnos*, *8*, 67-74. https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2012.08.06

Montessori, M. (2014). *La mente absorbente del niño*. Diana. https://fundaciontorresyprada.org/wp-content/uploads/2022/01/LA-MENTE-ABSORBENTE-DEL-NINO.pdf

Moreno, J., y Cortez, S. (2020). Rendimiento académico y habilidades de estudiantes en escuelas públicas y privadas. *Revista de Economía*, *37*(95), 73-106. https://doi.org/10.33937/reveco.2020.148

Ortega, P. (2024). Pertinencia cultural en la enseñanza de la lectura. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, *29*(1), 1-20. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v29n1a08

Palazón, M. (2022). *Evaluación de predictores de la lectura en niños de educación primaria: Un enfoque basado en la intervención* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/124587

Passo, Y. (2023). Educación rural y desarrollo sostenible en Colombia. *Gaceta de Pedagogía*, *47*. https://doi.org/10.56219/rgp.vi47.2354

Pérez, A. (2022). *Producción de conocimiento sobre la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas sociales en la educación básica colombiana entre 2010 y 2019: Un campo en expansión* [Tesis doctoral, Universidad Naciantronal de La Plata]. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/149132

Piaget, J. (1975). *La construcción de lo real en el niño*. SCRIBD. https://es.scribd.com/document/565739216/Piaget-La-Construccion-de-Lo-Real-en-El-Nino

Plan Decenal de Educación 2016-2026. (2017). *Plan Nacional de Educación*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf

Pulido, O. (2020). *Motivación hacia la lectura y comprensión lectora en estudiantes de quinto de primaria de una institución educativa del Callao* [Tesis de maestría, USIL]. https://repositorio.usil.edu.pe/bitstreams/6b656508-a117-4e16-aa9a-fb9efdd64ead/download

Quintero, A., Acosta, S., y Acosta, T. (2021). *Propuesta pedagógica para fortalecer la lectura y la escritura en los estudiantes de básica primaria* [Tesis de grado]. http://hdl.handle.net/11634/33426

Ramírez, C., y Fernández, M. (2022). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, *27*(2), 484-502.

Ramírez, W. (2023). *Fluidez lectora: Un estudio de los aspectos de la decodificación en básica primaria* [Tesis doctoral, UPEL-IPRGR]. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/721/646

Ramos, P. (2022). *Análisis de la animación a la lectura en el alumnado de Educación Primaria en contextos de atención preferente: las TIC como herramientas incentivadoras* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/94727/101656.pdf

Redcenit. (2022, 27 de enero). *Debilidades en el aprendizaje de la lectura*. Centro de Desarrollo Cognitivo. https://www.redcenit.com/debilidades-en-el-aprendizaje-de-la-lectura/

Reyes, E. (2022). *Guía didáctica basada en lecturas virtuales del Edilim para la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria* [Tesis doctoral, Universidad Católica Los Ángeles Chimbote]. https://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13032/33749/GUIA_DIDACTICA_EDILIM_REYES_MAURICIO_EDGAR_SAUL.pdf

Rhenals, J. (2021). Contribuciones de la Neuropsicología a nivel educativo. *Ciencia y Educación*, *5*(3), 117-127. https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i3.pp117-127

Rodríguez, M. (2024). *Competencias comunicativas y desarrollo lector en la educación básica primaria*. Universidad de Antioquia.

Rojas, I. (2021). *Debilidades en la lectura, hábito lector e implicación en el acoso escolar* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/113784/1/TESIS%20DOCTORAL%20IRMA%20ROJAS%20enviar-1.pdf

Ropero, Y. (2024). *Estrategias pedagógicas para fortalecer el proceso de lectura en las niñas y niños de grado tercero del Instituto Técnico Nuestra Señora de Belén* [Tesis de maestría]. http://repository.unad.edu.co/handle/10596/61811

Sabino, C. (2002). *El proceso de investigación*. Panapo. https://metodoinvestigacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/02/el-proceso-de-investigacion_carlos-sabino.pdf

San Martín, C., Rogers, P., Troncoso, C., y Rojas, R. (2020). Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores desde la Voz Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *14*(2), 191-211. https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191

Sarasty, O. (2020). *Comprensión lectora: Factores asociados al desempeño lector en básica primaria*. Universidad de Nariño. https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/5234

Semana. (2019, 3 de diciembre). ¿Cómo le fue a Colombia en las últimas pruebas PISA? *Semana*. https://www.semana.com/educacion/articulo/como-le-fue-a-colombia-en-las-ultimas-pruebas-pisa/642984/

Solano, C. (2023). La escuela multigrado rural: Fortalezas pedagógicas y estrategias de diferenciación. *Pedagogía y Saberes*, *58*, 1-15. https://doi.org/10.17227/pys.num58-15876

Solé, I. (1987). *Estrategias de lectura*. Graó. https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/estrategias-de-lectura.pdf

Stanovich, K. (2017). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, *21*(4), 360-407. https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1

Tonon, G., Alvarado, S., Ospina, H., Lucero, P., Botero, P., Luna, M., y Fabris, F. (2008). *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*. Universidad UNLAM. https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacin_cu.pdf

Trovato, S. (2017). Desarrollando cambios en nuestra lectura del mundo. *Revista Electrónica Educare*, *21*(2), 1-28. http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.3

UNESCO. (2017). *Más de la mitad de los niños y adolescentes no están alcanzando los niveles mínimos de aprendizaje en lectura y matemáticas* (Informe No. 46). https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf

UNICEF. (2022, 22 de junio). *Cuatro de cada cinco alumnos de América Latina y el Caribe no podrán comprender un texto simple*. https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/cuatro-de-cada-cinco-ninos-y-ninas-en-america-latina-y-el-caribe-no-podran-comprender-un-texto-simple

Universidad Pontificia Bolivariana. (2016). *Las prácticas de enseñanza de la lectura en un contexto rural* [Tesis de maestría]. https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/3110/Tesis_Maria%20Magdalena%20Gonzalez%20Restrepo.pdf

Valdés, H. (2008). *Situación Educativa en América Latina y el Caribe*. OREALC/UNESCO.

Vásquez, M., y Calderón, P. (2021). Enfoques pedagógicos con pertinencia cultural en contextos rurales latinoamericanos. *Revista Colombiana de Educación*, *82*, 1-20.

Velásquez, S. (2022). *Fundamentos teóricos para el desarrollo de competencias de lectura y escritura en estudiantes de educación básica primaria* [Tesis doctoral, UPEL-IPRGR]. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/212/211

Vergel, Y., y Narváez, C. (2023). *Constructos sobre la enseñanza de la lectura desde la perspectiva de los elementos socioculturales de los actores educativos en educación primaria* [Tesis doctoral, UPEL-IPRGR]. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/532

Viñas, R., y Guzmán, L. (2020). Análisis de los recursos para la enseñanza de lectoescritura inicial a la luz del currículo dominicano. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, *4*(2), 96-111. https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp96-111

Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Pueblo y Educación. https://www.google.com.co/books/edition/Pensamiento_y_lenguaje/CGM0EAAAQBAJ

Zapata, M. (2021). *Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la comprensión lectora empleadas por docentes de primaria* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. https://vitela.javerianacali.edu.co/server/api/core/bitstreams/89243e53-46a8-4d49-b65c-938a109fe736/content

ANEXO A. Formatos de consentimientos informados para los participantes claves (Docente)

Formato de consentimiento informado de entrevista dialógica hermenéutica para informantes claves-Docentes

Esta investigación se desarrolla conforme a la normatividad colombiana vigente:

- **Resolución 8430 de 1993** del Ministerio de Salud (normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud)
- **Ley 1090 de 2006** - Código Deontológico y Bioético del Psicólogo (protección de participantes en investigación)
- **Ley 1581 de 2012** - Protección de datos personales (habeas data)
- **Decreto 1075 de 2015** - Decreto Único Reglamentario del Sector Educación

Yo _____ en calidad de: Docente de educación básica primaria entrevistado, acepto participar de manera voluntaria en el proceso de recolección de datos para la investigación titulada: **Modelo didáctico basado en el enfoque sociocultural de Daniel Cassany para la consolidación de la lectura en estudiantes de tercer grado de básica primaria con debilidades lectoras en contextos rurales**, realizada por el estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Venezuela, y en calidad de investigador a la señora Diana Carolina Corrales Cárcamo.

Doy mi consentimiento para que:

- Recibir las indicaciones del instrumento de entrevista dialógica hermenéutica acerca de mis prácticas pedagógicas y experiencias en la enseñanza de la lectura.
- Se registren mis percepciones y conocimientos profesionales durante la aplicación del instrumento.
- Los datos proporcionados en el proceso sean utilizados para propósitos de análisis, interpretación y construcción teórica en el marco de la investigación doctoral.

Estoy informado(a) de que puedo retirarme del estudio en cualquier momento. No obstante, los datos recopilados hasta ese momento continuarán siendo parte del estudio a menos que solicite de manera expresa que mi identificación y mi información sea eliminada.

Igualmente, estoy consciente de que la información suministrada será tratada de manera confidencial y no será empleada con propósitos distintos al proyecto investigativo. Asimismo, reconozco que mi identidad solo será conocida por los miembros del equipo investigativo y el director de la investigación.

Nombre del participante Firma del participante Fecha

ANEXO B. Formato de consentimiento informado de entrevista dialógica hermenéutica para informantes claves (padres de familia)

Formato de consentimiento informado de entrevista dialógica hermenéutica para informantes claves-Estudiantes

Esta investigación se desarrolla conforme a la normatividad del Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006) que establece en sus artículos 17, 20 y 44 la protección integral de derechos de menores, y complementariamente:

- Constitución Política de Colombia - Artículo 44 sobre derechos fundamentales de los niños
- Resolución 8430 de 1993 - Artículo 13 sobre investigación con menores que requiere «asentimiento y consentimiento de padres o tutores legales»
- Ley 1581 de 2012 - Protección especial de datos de menores

PROTECCIONES ESPECIALES ESTABLECIDAS: Según la Resolución 8430, «los niños deben dar su asentimiento y los padres o tutores legales, el consentimiento informado»:

- Duración máxima de 30 minutos para evitar fatiga del menor
- Lenguaje adaptado apropiado para la edad
- Presencia opcional del representante durante la entrevista narrativa.
- Derecho del menor a suspender participación en cualquier momento
- Asentimiento informado adicional del menor (formato adjunto)

Yo _____ en calidad de: Padre/Madre/Representante legal entrevistado, acepto que mi hijo(a) _____ participe de manera voluntaria en el proceso de recolección de datos para la investigación titulada: **Modelo didáctico basado en el enfoque sociocultural de Daniel Cassany para la consolidación de la lectura en estudiantes de tercer grado de básica primaria con debilidades lectoras en contextos rurales**, realizada por el estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Venezuela, y en calidad de investigador a la señora Diana Carolina Corrales Cárcamo.

Doy mi consentimiento para que:

- Para que mi hijo(a) responda el instrumento de entrevista dialógica hermenéutica acerca de sus experiencias y percepciones relacionadas con el proceso de lectura.
- Se registren sus respuestas y opiniones durante la aplicación del instrumento de manera respetuosa y apropiada para su edad.

- Los datos proporcionados en el proceso sean utilizados para propósitos de análisis, interpretación y construcción teórica en el marco de la investigación doctoral.

Estoy informado(a) de que mi hijo(a) puede retirarse del estudio en cualquier momento. No obstante, los datos recopilados hasta ese momento continuarán siendo parte del estudio a menos que solicite de manera expresa que la identificación y la información de mi hijo(a) sea eliminada.

Igualmente, estoy consciente de que la información suministrada será tratada de manera confidencial y no será empleada con propósitos distintos al proyecto investigativo. Asimismo, reconozco que la identidad de mi hijo(a) solo será conocida por los miembros del equipo investigativo y el director de la investigación.

Nombre del estudiante Firma del estudiante Fecha

Nombre del padre de familia Firma del padre de familia

ANEXO C. Consentimiento informado docentes

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Entrevista dirigida a los docentes)

Formato de consentimiento informado de entrevista para informantes claves-Docentes

Yo Kilian Ch. Londoño Mejia en calidad de: Docente de educación básica primaria, entrevistado, acepto participar de manera voluntaria en el proceso de recolección de datos para la investigación titulada: **MODELO TEÓRICO-PRÁCTICO BASADO EN EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL DE DANIEL CASSANY PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE BÁSICA PRIMARIA EN CONTEXTOS RURALES,** realizada por el estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Venezuela, y en calidad de investigador a la profesora Diana Carolina Corrales Cárcamo.

Doy mi consentimiento para que:

- Se me aplique el instrumento de entrevista a profundidad sobre mis prácticas pedagógicas y experiencias en la enseñanza de la lectura.
- Se registren mis percepciones y conocimientos profesionales durante la aplicación del instrumento.
- Los datos proporcionados en el proceso sean utilizados para propósitos de análisis, interpretación y construcción teórica en el marco de la investigación doctoral.

Estoy informado(a) de que puedo retirarme del estudio en cualquier momento. No obstante, los datos recopilados hasta ese momento continuarán siendo parte del estudio a menos que solicite de manera expresa que mi identificación y mi información sea eliminada.

Igualmente, estoy consciente de que la información suministrada será tratada de manera confidencial y no será empleada con propósitos distintos al proyecto investigativo. Asimismo, reconozco que mi identidad solo será conocida por los miembros del equipo investigativo y el director de la investigación. A través de este consentimiento informado se garantiza la confidencialidad de la información y la participación voluntaria, sin riesgos para los participantes. Además, entiendo que cumple con la **Ley 1581 de 2012** sobre protección de datos personales y la **Ley 1098 de 2006** en el caso de menores de edad.

Kilian Ch. Londoño M.		09-Oct/2025
Nombre del participante	Firma del participante	Fecha

2

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Entrevista dirigida a los docentes)

Formato de consentimiento informado de entrevista para informantes claves-Docentes

Yo ELIZABETH ECHAVARRIA en calidad de: Docente de educación básica primaria, entrevistado, acepto participar de manera voluntaria en el proceso de recolección de datos para la investigación titulada: **MODELO TEÓRICO-PRÁCTICO BASADO EN EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL DE DANIEL CASSANY PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE BÁSICA PRIMARIA EN CONTEXTOS RURALES**, realizada por el estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Venezuela, y en calidad de investigador a la profesora Diana Carolina Corrales Cárcamo.

Doy mi consentimiento para que:

- Se me aplique el instrumento de entrevista a profundidad sobre mis prácticas pedagógicas y experiencias en la enseñanza de la lectura.
- Se registren mis percepciones y conocimientos profesionales durante la aplicación del instrumento.
- Los datos proporcionados en el proceso sean utilizados para propósitos de análisis, interpretación y construcción teórica en el marco de la investigación doctoral.

Estoy informado(a) de que puedo retirarme del estudio en cualquier momento. No obstante, los datos recopilados hasta ese momento continuarán siendo parte del estudio a menos que solicite de manera expresa que mi identificación y mi información sea eliminada.

Igualmente, estoy consciente de que la información suministrada será tratada de manera confidencial y no será empleada con propósitos distintos al proyecto investigativo. Asimismo, reconozco que mi identidad solo será conocida por los miembros del equipo investigativo y el director de la investigación. A través de este consentimiento informado se garantiza la confidencialidad de la información y la participación voluntaria, sin riesgos para los participantes. Además, entiendo que cumple con la **Ley 1581 de 2012** sobre protección de datos personales y la **Ley 1098 de 2006** en el caso de menores de edad.

ELIZABETH ECHAVARRIA	Elizabeth Echavarria P.	10 - 9 - 2025
Nombre del participante	Firma del participante	Fecha

2

ANEXO D. Consentimiento informado estudiantes y padres de familia

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Entrevista dirigida a los estudiantes)

Formato de consentimiento informado de entrevista para informantes claves-Estudiantes

Yo Islene de Jesus Estrada en calidad de: Padre/Madre/Representante legal entrevistado, acepto que mi hijo(a) Daniela Padilla Estrada participe de manera voluntaria en el proceso de recolección de datos para la investigación titulada: **MODELO TEÓRICO-PRÁCTICO BASADO EN EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL DE DANIEL CASSANY PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE BÁSICA PRIMARIA EN CONTEXTOS RURALES,** realizada por el estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Venezuela, y en calidad de investigador a la profesora Carolina Corrales Cárcamo.

Doy mi consentimiento para que:

- Se le aplique a mi hijo(a) el instrumento de entrevista a profundidad sobre sus experiencias y percepciones relacionadas con el proceso de lectura.
- Se registren sus respuestas y opiniones durante la aplicación del instrumento de manera respetuosa y apropiada para su edad.
- Los datos proporcionados en el proceso sean utilizados para propósitos de análisis, interpretación y construcción teórica en el marco de la investigación doctoral.

Estoy informado(a) de que mi hijo(a) puede retirarse del estudio en cualquier momento. No obstante, los datos recopilados hasta ese momento continuarán siendo parte del estudio a menos que solicite de manera expresa que la identificación y la información de mi hijo(a) sea eliminada.

Igualmente, estoy consciente de que la información suministrada será tratada de manera confidencial y no será empleada con propósitos distintos al proyecto investigativo. Asimismo, reconozco que mi identidad solo será conocida por los miembros del equipo investigativo y el director de la investigación. A través de este consentimiento informado se garantiza la confidencialidad de la información y la participación voluntaria, sin riesgos para los participantes. Además, entiendo que cumple con la **Ley 1581 de 2012** sobre protección de datos personales y la **Ley 1098 de 2006** en el caso de menores de edad.

Daniela Padilla	Daniela Padilla	30/09/2025
Nombre del estudiante	Firma del estudiante	Fecha
Islene Estrada		Islene Estrada
Nombre del padre de familia		Firma del padre de familia

3

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Entrevista dirigida a los estudiantes)

Formato de consentimiento informado de entrevista para informantes claves-Estudiantes

Yo Elvia Díaz Suarez en calidad de: Padre/Madre/Representante legal entrevistado, acepto que mi hijo(a) Laura Sofía Mendez participe de manera voluntaria en el proceso de recolección de datos para la investigación titulada: **MODELO TEÓRICO-PRÁCTICO BASADO EN EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL DE DANIEL CASSANY PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE BÁSICA PRIMARIA EN CONTEXTOS RURALES**, realizada por el estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Venezuela, y en calidad de investigador a la profesora Carolina Corrales Cárcamo.

Doy mi consentimiento para que:

- Se le aplique a mi hijo(a) el instrumento de entrevista a profundidad sobre sus experiencias y percepciones relacionadas con el proceso de lectura.
- Se registren sus respuestas y opiniones durante la aplicación del instrumento de manera respetuosa y apropiada para su edad.
- Los datos proporcionados en el proceso sean utilizados para propósitos de análisis, interpretación y construcción teórica en el marco de la investigación doctoral.

Estoy informado(a) de que mi hijo(a) puede retirarse del estudio en cualquier momento. No obstante, los datos recopilados hasta ese momento continuarán siendo parte del estudio a menos que solicite de manera expresa que la identificación y la información de mi hijo(a) sea eliminada.

Igualmente, estoy consciente de que la información suministrada será tratada de manera confidencial y no será empleada con propósitos distintos al proyecto investigativo. Asimismo, reconozco que mi identidad solo será conocida por los miembros del equipo investigativo y el director de la investigación. A través de este consentimiento informado se garantiza la confidencialidad de la información y la participación voluntaria, sin riesgos para los participantes. Además, entiendo que cumple con la **Ley 1581 de 2012** sobre protección de datos personales y la **Ley 1098 de 2006** en el caso de menores de edad.

Laura Mendez D	LAURA MENDEZ	30 SEP 2025
Nombre del estudiante	Firma del estudiante	Fecha
Elvia Díaz		Elvia Díaz
Nombre del padre de familia		Firma del padre de familia

3

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Entrevista dirigida a los estudiantes)

Formato de consentimiento informado de entrevista para informantes claves-Estudiantes

Yo Isaura Alvarez en calidad de: Padre/Madre/Representante legal entrevistado, acepto que mi hijo(a) Aranza Alvarez participe de manera voluntaria en el proceso de recolección de datos para la investigación titulada: **MODELO TEÓRICO-PRÁCTICO BASADO EN EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL DE DANIEL CASSANY PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE BÁSICA PRIMARIA EN CONTEXTOS RURALES**, realizada por el estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Venezuela, y en calidad de investigador a la profesora Carolina Corrales Cárcamo.

Doy mi consentimiento para que:

- Se le aplique a mi hijo(a) el instrumento de entrevista a profundidad sobre sus experiencias y percepciones relacionadas con el proceso de lectura.
- Se registren sus respuestas y opiniones durante la aplicación del instrumento de manera respetuosa y apropiada para su edad.
- Los datos proporcionados en el proceso sean utilizados para propósitos de análisis, interpretación y construcción teórica en el marco de la investigación doctoral.

Estoy informado(a) de que mi hijo(a) puede retirarse del estudio en cualquier momento. No obstante, los datos recopilados hasta ese momento continuarán siendo parte del estudio a menos que solicite de manera expresa que la identificación y la información de mi hijo(a) sea eliminada.

Igualmente, estoy consciente de que la información suministrada será tratada de manera confidencial y no será empleada con propósitos distintos al proyecto investigativo. Asimismo, reconozco que mi identidad solo será conocida por los miembros del equipo investigativo y el director de la investigación. A través de este consentimiento informado se garantiza la confidencialidad de la información y la participación voluntaria, sin riesgos para los participantes. Además, entiendo que cumple con la **Ley 1581 de 2012** sobre protección de datos personales y la **Ley 1098 de 2006** en el caso de menores de edad.

Aranza Alvarez	aranza L.	30-04-2025
Nombre del estudiante	Firma del estudiante	Fecha
Isaura Alvarez		Isaura Alvarez
Nombre del padre de familia		Firma del padre de familia

3

ANEXO E. Instrumentos de los propósitos específicos

Propósito específico 1

Identificar las características actuales del proceso lector en estudiantes de tercer grado de básica primaria en las instituciones educativas rurales Centro Educativo Rural La Paulina sede Puquí Abajo y Centro Educativo Rural Santa Rosita.

Instrumento 1: Protocolo de entrevista dialógica hermenéutica para docentes - características del proceso lector

Propósito: Implementar un proceso de comprensión hermenéutica que permita acceder a las experiencias pedagógicas de los docentes rurales sobre las características actuales del proceso lector en estudiantes de tercer grado, mediante la fusión de horizontes interpretativos que genere conocimiento contextualizado para la construcción del modelo didáctico.

Saludo y presentación inicial: Buenos días/tardes. Mi nombre es Diana Carolina Corrales Cárcamo, soy estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela. Esta entrevista narrativa forma parte de mi investigación sobre las características del proceso lector en estudiantes de tercer grado en contextos rurales. Su participación es completamente voluntaria y la información será confidencial, utilizándose únicamente para fines académicos. La duración aproximada será de 40 minutos. ¿Acepta participar en este proceso?

Fase I: Explicitación de la situación hermenéutica inicial

Concepciones previas del investigador a documentar:

Dimensión	Precomprensión inicial	Expectativas interpretativas	Prejuicios identificados
Perfil lector estudiantil	Los estudiantes rurales presentan patrones heterogéneos de desarrollo lector	Encontrar diversidad en niveles de consolidación	Posible subestimación de capacidades individuales
Manifestaciones de debilidades en la lectura	Prevalecen problemas de decodificación y fluidez	Identificar debilidades específicas del contexto rural	Sesgo hacia deficiencias sin reconocer fortalezas
Evolución del proceso de la lectura	Los avances son lentos debido a factores contextuales	Documentar progresiones graduales	Minimización de logros en contexto adverso
Evaluación y seguimiento del proceso lector	Se utilizan métodos tradicionales	Hallar estrategias de evaluación limitadas	Falta de valoración de métodos informales

Fase II: Núcleos temáticos para la fusión de horizontes

Dimensión I: Perfil lector estudiantil

1. Describa detalladamente el perfil lector de sus estudiantes de tercer grado al inicio del año escolar. ¿Qué patrones específicos ha identificado en su desarrollo?
2. ¿Cuáles son las fortalezas lectoras más destacadas que observa en sus estudiantes rurales? Proporcione ejemplos concretos de sus aulas.

Dimensión II: Manifestaciones de debilidades en la lectura

3. ¿Cuáles son las manifestaciones más frecuentes que observa en estudiantes con debilidades lectoras? Incluya aspectos como omisiones, sustituciones y regresiones en la lectura.
4. ¿Qué diferencias identifica entre las debilidades lectoras que presentan sus estudiantes comparadas con las que podrían presentar estudiantes de contextos urbanos?

Dimensión III: Evolución del proceso de la lectura

5. En su experiencia docente, ¿cómo ha evolucionado el proceso de consolidación lectora en tercer grado en los últimos años? ¿Qué cambios ha notado?
6. ¿Qué factores considera que más influyen en la evolución positiva o negativa del proceso lector de sus estudiantes?

Dimensión IV: Evaluación y seguimiento del proceso lector

7. ¿Qué instrumentos o métodos utiliza para evaluar y hacer seguimiento al progreso lector de sus estudiantes? ¿Cómo interpreta los resultados?
8. ¿Cómo identifica específicamente cuando un estudiante está experimentando debilidades en su proceso de consolidación lectora?

Fase III: Registro de circularidad hermenéutica

Momento del diálogo	**Precomprensión inicial**	**Información emergente**	**Nueva comprensión**	**Transformación interpretativa**
Inicio (5-10 min)				
Desarrollo (10-25 min)				
Profundización (25-35 min)				
Cierre (35-40 min)				

Fase IV: Documentación de aplicación hermenéutica

Elementos para el modelo didáctico identificados:

- Características lectoras validadas: _____
- Patrones de debilidades contextualizados: _____
- Factores evolutivos identificados: _____
- Estrategias de evaluación efectivas: _____

Propósito específico 2

Describir las estrategias didácticas empleadas por los docentes para la enseñanza de la lectura en tercer grado de básica primaria en las instituciones educativas rurales seleccionadas.

Instrumento 2: Protocolo de entrevista dialógica hermenéutica para docentes - estrategias didácticas

Propósito: Desarrollar un proceso de comprensión hermenéutica que permita acceder a las estrategias didácticas empleadas por los docentes rurales en la enseñanza de la lectura, identificando su fundamentación pedagógica y efectividad contextual.

Saludo y presentación inicial: [Mismo formato que instrumento anterior, ajustando el enfoque hacia estrategias didácticas]

Fase I: Explicitación de la situación hermenéutica inicial

Dimensión	Precomprensión inicial	Expectativas interpretativas	Prejuicios identificados
Estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura	Predominan enfoques tradicionales	Identificar estrategias centradas en decodificación	Sesgo hacia métodos urbanos como ideales
Secuencias didácticas	Siguen estructuras rígidas	Encontrar poca flexibilidad pedagógica	Subestimación de creatividad docente
Adaptaciones multigrado	Presentan debilidades significativas	Documentar limitaciones metodológicas	Falta de valoración de estrategias locales
Evaluación de efectividad	Utilizan criterios limitados	Hallar evaluaciones informales	Minimización de logros contextuales

Fase II: Núcleos temáticos para la fusión de horizontes

Dimensión I: Estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura

1. Describa paso a paso las estrategias que implementa para enseñar lectura en tercer grado. ¿Cuál es la secuencia típica de una clase de lectura en su aula?
2. ¿Qué fundamentos pedagógicos orientan la selección de sus estrategias de enseñanza de la lectura?

Dimensión II: Secuencias didácticas

3. ¿Cómo estructura una secuencia didáctica completa para el desarrollo de competencias lectoras? Proporcione un ejemplo específico.
4. ¿Qué tipo de textos utiliza preferentemente en sus clases y cómo los selecciona?

Dimensión III: Adaptaciones multigrado

5. ¿Qué adaptaciones específicas ha desarrollado para atender la diversidad de niveles lectores en el modelo multigrado?
6. Relate una experiencia pedagógica específica que considere exitosa en la enseñanza de lectura. ¿Qué factores contribuyeron a ese éxito?

   Dimensión IV: Evaluación de efectividad
7. ¿Cómo determina si una estrategia para la lectura está siendo efectiva? ¿Qué indicadores observa en sus estudiantes?
8. ¿Qué ajustes ha realizado a sus estrategias basándose en los resultados observados en sus estudiantes con respecto a la lectura?

Propósito específico 3

Caracterizar el desempeño lector de los estudiantes de tercer grado de básica primaria en las instituciones educativas rurales seleccionadas desde la perspectiva de los tres planos de comprensión de la lectura y el enfoque sociocultural propuestos por Cassany.

Instrumento 3: Protocolo de entrevista dialógica hermenéutica para estudiantes

Propósito: Desarrollar un proceso de comprensión hermenéutica que permita acceder a las experiencias subjetivas de los estudiantes sobre su proceso lector y sus prácticas de lectura cotidianas, caracterizando su desempeño desde los planteamientos socioculturales de Cassany.

Saludo y presentación adaptada: Hola, mi nombre es Diana. Soy una profesora que está estudiando cómo aprenden a leer los niños en el campo. Me gustaría conversar contigo sobre la lectura. No hay respuestas buenas o malas, solo quiero conocer tu experiencia. ¿Te parece bien que conversemos un ratito? Esta charla durará aproximadamente 20 minutos.

Fase I: Contextualización hermenéutica inicial

Adaptaciones para el encuentro interpretativo con menores:

- Duración máxima: 20 minutos
- Ambiente cómodo y familiar para el estudiante
- Uso de materiales de apoyo visual cuando sea necesario
- Flexibilidad total en el orden de las preguntas
- Confirmación constante de la comprensión mutua

Dimensión	Precomprensión del investigador	Expectativa interpretativa
Experiencias personales con lectura	Los niños rurales tienen experiencias limitadas	Encontrar percepciones negativas hacia la lectura
Comprensión según planos de Cassany	Predomina comprensión literal	Identificar limitaciones en niveles superiores
Prácticas socioculturales familiares	Escaso acompañamiento familiar en lectura	Documentar ausencia de mediación letrada
Representaciones sobre cultura escrita	Poca valoración social de la lectura	Hallar desconexión con prácticas letradas

Fase II: Núcleos temáticos dialógicos (lenguaje adaptado)

Dimensión I: Experiencias personales con lectura

1. ¿Te gusta leer? ¿Qué piensas cuando escuchas la palabra «lectura»?
2. Cuando tu profesora dice «vamos a leer», ¿cómo te sientes?
3. ¿Qué es lo más fácil para ti cuando lees? ¿Y lo más difícil?

Dimensión II: Comprensión según planos de Cassany

4. Cuando lees un cuento, ¿puedes después recordar lo que pasa en la historia? ¿Cómo haces para acordarte de lo que dice? Por ejemplo, ¿recuerdas alguna parte especial? (Leer las líneas)
5. A veces en los cuentos hay cosas que no están escritas directamente, pero uno las entiende igual. ¿Te ha pasado eso? ¿Puedes darme un ejemplo de algo que entendiste, aunque no estaba escrito? (Leer entre líneas)
6. ¿Crees que las personas que escriben libros quieren enseñarnos algo especial con sus historias? ¿Qué piensas sobre eso? (Leer detrás de las líneas)

Dimensión III: Prácticas socioculturales familiares

7. En tu casa, ¿quién lee? ¿Qué leen?
8. ¿Hay libros o revistas en tu casa? ¿Para qué los usan?
9. En tu vereda, ¿has visto que la gente lea cosas? ¿Qué leen?

Dimensión IV: Representaciones sobre cultura escrita

10. ¿Para qué crees que sirve saber leer bien?
11. ¿Sobre qué te gustaría leer más?

Registro de emergencias hermenéuticas

Núcleo temático	Respuesta del estudiante	Interpretación inicial	Significado contextual	Conexión con Cassany

Propósito específico 4

Develar los aspectos del enfoque sociocultural y los niveles de comprensión lectora de Daniel Cassany que pueden contribuir a mejorar la enseñanza de la lectura en estudiantes de tercer grado con debilidades lectoras en contextos rurales.

Instrumento 4: Formato de interpretación situada de prácticas pedagógicas

Propósito: Implementar un proceso hermenéutico de comprensión situada que permita interpretar las prácticas pedagógicas reales desarrolladas en las aulas rurales, develando los aspectos del enfoque de Cassany que pueden ser efectivamente aplicados en estos contextos.

Contexto de la interpretación situada

Variable contextual	Información específica	Mediación interpretativa
Institución educativa		
Fecha y duración		
Docente participante		
Número de estudiantes presentes		
Tema de lectura abordado		
Recursos disponibles		

Matriz de interpretación de prácticas desde Cassany

Aspecto 1: Lectura como práctica social

- Evidencias observadas: _____
- Aplicabilidad en contexto rural: _____
- Adaptaciones requeridas: _____

Aspecto 2: Tres planos de comprensión

- Primer plano (leer las líneas) - Evidencias: _____
- Segundo plano (leer entre líneas) - Evidencias: _____
- Tercer plano (leer detrás de las líneas) - Evidencias: _____

Aspecto 3: Prácticas vernáculas vs dominantes

- Prácticas vernáculas identificadas: _____
- Prácticas dominantes observadas: _____
- Posibilidades de integración: _____

Aspecto 4: Contextualización sociocultural

- Elementos culturales incorporados: _____
- Oportunidades no aprovechadas: _____
- Potencial de implementación: _____

Propósito específico 5

Inferir los componentes fundamentales de un modelo didáctico de enseñanza de la lectura basado en los planteamientos de Daniel Cassany que responda a las necesidades específicas de los contextos educativos rurales estudiados.

Instrumento 5: Protocolo de triangulación hermenéutica para la construcción del modelo

Propósito: Implementar un proceso sistemático de triangulación hermenéutica que integre las comprensiones desarrolladas desde docentes, estudiantes y marco teórico, infiriendo los componentes fundamentales del modelo didáctico contextualizado.

Fase I: Triangulación de fuentes interpretativas

Aspecto analizado	Perspectivas docentes	Perspectivas estudiantes	Marco teórico Cassany	Síntesis hermenéutica
Características lectoras actuales				
Estrategias didácticas efectivas				
Manifestaciones tres planos				
Prácticas socioculturales				
Necesidades contextuales				

Fase II: Componentes del modelo didáctico

Componente epistemológico

- Principios pedagógicos develados: _____
- Fundamentos didácticos contextualizados: _____

Componente metodológico

- Estrategias didácticas efectivas: _____
- Secuencias pedagógicas contextualizadas: _____

Componente evaluativo

- Criterios de evaluación situados: _____
- Instrumentos de seguimiento apropiados: _____

Componente contextual

- Mediaciones socioculturales identificadas: _____
- Recursos culturales aprovechables: _____

ANEXO F. Transcripción de instrumentos aplicados

entrevistas dialógicas hermenéuticas transcritas

INFORMANTE CLAVE DOCENTE 1

ENT: entrevistadora
INF D1: Informante clave docente 1

ENT: Buenas tardes, mi nombre es Diana Carolina Corrales Cárcamo. Soy estudiante del doctorado en educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela. Esta entrevista forma parte de mi investigación sobre las características del proceso en estudiantes de tercer grado en contextos rurales. Su participación es completamente voluntaria y la información será confidencial. Me encuentro ahorita mismo con una docente del Centro Educativo Rural Santa Rosita del grado tercero, por lo cual la información que voy a utilizar solamente será con fines educativos. ¿Aceptaría usted su participación en este proceso?

INF D1: Sí, señora.

ENT: Bueno, para empezar, le voy a hacer varias preguntas, obviamente con el perfil lector de los estudiantes, que sería un objetivo de esta parte. Igualmente vamos a conocer un poco más acerca también de las debilidades lectoras en los estudiantes, la evolución que han tenido en el proceso de lectura, la evaluación y seguimiento del proceso lector, entre otras. Empezamos. Docente, descríbame detalladamente el perfil lector de sus estudiantes del grado tercero al inicio del año escolar de este año escolar o de los otros años escolares. Descríbamelo, por favor.

INF D1: Bueno, al inicio del año escolar, la mayoría de los estudiantes leen de forma silábica con pausas y mucha debilidad para comprender lo que son los textos largos. Eh, sin embargo, muestran intereses por leer en voz alta, disfrutan las lecturas de cuentos cortos. A lo largo del año se observan que con las lecturas van ganando fluidez y confianza a través de las lecturas, independientemente sean eh las asignaturas.

ENT: Bueno, ¿Qué patrones específicos de esos que me acaba de mencionar ha identificado en el desarrollo de su de sus estudiantes? ¿Qué patrones específicos? Por ejemplo, en la que me comentaba ahorita de que lee muy silábico qué patrones específicos ha logrado identificar en el desarrollo de sus en la evolución de sus estudiantes de grado tercero.

INF D1: Explíquemela mejor porque no la entiendo cuando me hablas de factores, ¿a qué te refieres?

ENT: Por ejemplo, patrones específicos eh en esas en esa en esas debilidades que los niños tienen, que me comentaba, por ejemplo, que leen silábico, que también al principio de año escolar se presentaban esos errores, digámoslo así, ¿Cómo los a cómo los logró identificar usted en la clase al comienzo?

INF D1: Porque omiten letras o sustituyen letras tanto en la lectura como en la escritura. Eh, sí, básicamente de esa forma.

ENT: ¿Les hizo algún examen diagnóstico?

INF D1: Sí, claro.

ENT: Cuéntenme, ¿Cómo le fue en ese examen diagnóstico?

INF D1: Muy regular, porque precisamente por los mismos factores que usted mencionaba ahora de la omisión y sustitución de letras, fue necesario, a partir del diagnóstico hacer una retroalimentación de algunas combinaciones eh con los fonemas.

ENT: Por ejemplo, Eh, regáleme un paso a paso o descríbame un paso a paso de cómo organiza una clase o cómo organizando la clase, donde les hizo el diagnóstico, cómo le realizó esa clase, cuando le realizó el diagnóstico a los estudiantes a principio de año.

INF D1: Bueno, eh lo primero fue en el tablero, eh cómo trabajar lo que es el alfabeto, cuáles son las letras del alfabeto tratando de identificar cuáles son las vocales y cuáles son las consonantes. Luego se trabajó de manera la que son las combinaciones como tal, las combinaciones y eh se iban notando de una vez las debilidades que ellos iban presentando. Habían unas unas más que en otras, pero se iban evidenciando y luego de eso se hizo ya lo que fue la lectura. Y por último finalizamos con la escritura.

ENT: Muy bien. Y ahora, ¿cómo eso fue eso? En el caso de del de la de la del desarrollo de la clase diagnóstica, una clase normal de lectura típica en su aula, ¿Cómo es?

INF D1: Eh, se les entregan fichas,

ENT: sí

INF D1: O la guía de trabajo, se hace una lectura guiada, inicio yo como la docente y luego continúan ellos y se va seleccionando cada un estudiante y se les dice hasta dónde llegan y de ahí retoma otro estudiante.

ENT: Excelente

INF D1: Ellos ellos deben de hacer un eso se llama lectura dirigida o lectura guiada, no recuerdo bien.

ENT: Excelente. ¿Cuáles son las fortalezas lectoras más destacadas que usted como docente observa en sus estudiantes rurales? ¿Cuáles son las fortalezas lectoras más destacadas a modo general con los estudiantes? Regáleme ejemplos concretos en el aula.

INF D1: Bueno, eh, tener el interés por la lectura, o sea, disfrutan leer los cuentos, leer fábulas, adivinanzas, especialmente cuando se relacionan con su entorno o con las experiencias que ellos las han vivido. También cuando identificamos con facilidad palabras conocidas y estas las asocian a partir de imágenes, eh, que ellos pues hayan visto. Eh, también cuando recuerdan recuerdan frases o personajes después de leerlas en voz alta. Eh, también cuando se animan a partir de de la misma lectura en voz alta y comparten lo que comprenden del texto y cuando logran al final tener como una comprensión literal de todo lo que de todo lo que está leyendo y responden preguntas sobre esos hechos o esos personajes de los cuales se están hablando directamente en el texto. A partir de ahí también entonces sale lo que es el vocabulario, el que conocen, el que no conocen, eh los gustos por les gusta mucho más los textos que son cortos, a los que son largos y cuando son cortos y les llama la atención y tienen imágenes, muestran como mayor fluidez lectora.

ENT: Tiene algunas actividades o realiza algún tipo de actividades que motiven a los estudiantes cuando realizan esas fortalezas que me estaba indicando como trobas, lecturas, imágenes, todas esas fortalezas lectoras. ¿Realiza algunas actividades para motivarlos?

INF D1: Sí, hay una

ENT: ¿Cuáles? ¿Cuáles actividades me podrían decir? o indicar, realizar con ellos.

INF D1: Bueno, hay una que se llama el rincón lector, que se creó un espacio en el aula eh no directamente como como ellos eh, ¿cómo te explico? Sentados en en los pupitres, no se acondiciona se acondiciona un espacio con cojines, a veces hasta con los peluches que ellos

tienen en la casa, en su casa los traen, se les dice, Bueno, hoy vamos a trabajar una lectura, ya sea en el salón, si no está muy haciendo mucho calor, que muy caliente, o nos vamos para el pasillo, nos vamos para Sí. Un lugar donde ellos se sientan como más sueltos,

ENT: más cómodos.

INF D1: Sí.

ENT: pero está bien. Pero también de esos ejemplos concretos en el aula que me mencionaba ahora, ¿Tiene caso de niños específicamente, de estudiantes específicamente donde se haya dado cuenta eh el destaco de esas fortalezas lectoras le ha funcionado?

INF D1: Explícamelo.

ENT: Por ejemplo, esas fortalezas lectoras que ha venido trabajando durante el año escolar con los chicos, con los jóvenes, con los niños del grado tercero, específicamente tiene ejemplos concretos eh de de estudiantes que que hayan mejorado, que se hayan destacado.

INF D1: Sí, claro.

ENT: ¿Me podría indicar unos, por favor?

INF D1: El nombre de los estudiantes.

ENT: No, no. necesariamente decir el nombre, sino qué qué cómo se ha destacado en ese proceso de fortaleza lectora, el caso exacto, pero no el nombre. Chicos, de su salón.

INF D1: Este, bueno, se motivan por aprender casos. Bueno, entre los estudiantes hay una mayor motivación para aprender el proceso de la lectura. Hay mayor responsabilidad en cuanto a la asignación de actividades que tengan que ver directamente con la lectura. También eh son muy colaborativos con el trabajo en equipo, donde demuestran compañerismo y respeto. Eh, son mucho más atentos frente a las explicaciones y siguen las instrucciones con facilidad, son más creativa han desarrollado han desarrollado tener una memoria eh pues a tener recordatorios de la información que se lee eh o se aprende y la aplican en nuevas actividades. Se animan a leer en voz alta, ya no son tan tímidos como lo eran antes. A pesar de que tienen algunas todavía presentan debilidades, pues ya no les da pena porque se les ha brindado confianza para opinar o compartir las ideas.

ENT: Excelente. Por ejemplo, eh en esas en esas fortalezas lectoras que tienen los estudiantes usted como docente y el y los padres de familia o contexto o el contexto que lo rodea,

empezando por usted como docente, ¿qué tipo de acompañamiento le brinda durante la lectura para favorecer la comprensión? ¿Qué tipo de acompañamiento como usted como docente le brinda a los niños, cómo los apoya, cómo los acompaña? Bueno, para que ellos mejoren la comprensión lectora.

INF D1: Bueno, eh a través de la motivación, a través del reconocimiento, eh a través de la lectura guiada, para fortalecer la fluidez y la comprensión. También a través de la retroalimentación positiva, a través del trabajo en equipo, fomentando no solo la colaboración, sino también creando espacios donde los estudiantes puedan compartir sus logros, utilizando diferentes estrategias de sobre la misma lectura. También podrías con lecturas colectivas, juegos de palabras, dramatización de la escritura creativa y estas todas permiten desarrollar habilidades de lecturas comunicativas, pero también se hacen algunos acompañamientos de manera individual para aquellos que todavía presentan debilidades mucho más marcadas.

ENT: A eso también me refiero. ¿Qué acompañamiento se brinda además de usted como docente los padres de familia? ¿Cómo los acompañan los padres de familia o qué acompañamiento se da por parte de los padres de familia?

INF D1: Los padres de familia, algunos ingresan al aula.

ENT: Sí,

INF D1: Para saber cómo se les está enseñando a los niños ya desde lo que ellos observan, de cómo se les aplica a ellos eh el trabajo en el aula, se llevan algunas estrategias a casa para trabajarlas también. Y cuando consideran que todavía se sienten pues de pronto un poco amarrados porque no comprenden o no o ya han agotado esas estrategias que se han trabajado en el aula para llevarlas a casa, eh me solicitan a mí como maestra que les brinde otras orientaciones para ellos, como apoyarlas, hacerlas en casa con ellos.

ENT: Ellos están todas las jornadas con los niños, los papás que la acompañan

INF D1: no

ENT: ¿Cuánto tiempo?

INF D1: pueden acompañar Dos veces en la semana, una hora, hora y media, tres veces en la semana, dependiendo dependiendo de la necesidad del estudiante.

ENT: Todo el día.

INF D1: No, nunca es todo el día.

ENT: todo eso, pero son solamente en el área de lenguaje, sino en todas las salas.

INF D1: En todas las salas.

ENT: Muy bien. También ahora vamos a averiguar acerca de las dificultades de la lectura en sus estudiantes. Por ejemplo, ¿cuáles son las manifestaciones más frecuentes que usted como docente observa en los estudiantes del grado tercero con debilidades eh con debilidades en la lectura? Por ejemplo, ¿cuáles son las manifestaciones o las debilidades lectoras más frecuentes que observa usted en ellos?

INF D1: Bueno, eh es la lectura silábica, pero la que es como entrecortada, que leen separando las sílabas y con muy poca fluidez. Eh, cuando hacen omisiones que cambian palabras por otras parecidas o inventadas no está ahí, sino que ellos inventan la palabra regresiones también cuando repiten líneas o retroceden constantemente al leer. Cuando sustituyen cambian palabras por otras eh a esa ya la había dicho porque son parecidas cuando manifiestan o muestran en su parte física, en su cuerpo, mucha inseguridad o miedo al leer en voz alta, entonces evitan participar porque tienen temor equivocarse, cuando tienen debilidad para comprender lo leído.

ENT: Por ejemplo, cuando está con ellos, con los chicos de tercero, eh se supone que a este grado deben saber leer. Hay casos en los que se ha encontrado con estudiantes que en el grado tercero no sepan leer.

INF D1: Sí, hasta el momento sí tengo un caso.

ENT: Por ejemplo, en ese caso en específico, cuénteme cómo ha sido la experiencia con ese con ese o con esos estudiantes.

INF D1: Bueno, son estudiantes que aparte del trabajo, aparte del trabajo que por lo general se da en todas las áreas, hay se trabaja un refuerzo adicional en cuanto a lo que es la lectura y la escritura. Entonces, se maneja un cuaderno que se llama cuaderno de refuerzo.

ENT: Si.

INF D1: Y en ese cuaderno de refuerzos se trabaja todo el proceso de que es lectura y escritura del estudiante.

ENT: Cuéntenme más un poco acerca de ese cuaderno de refuerzos, en qué consiste, cómo lo aplican, cuántas veces hay que llevarlo al salón. Cuénteme todo sobre ese cuaderno.

INF D1: Ese cuaderno se lleva todos los días.

ENT: ¿Y cómo se hace?

INF D1: Y ese cuaderno, entonces, por decir, se eh se inicia con la plantilla del alfabeto. Se inicia con la plantilla del alfabeto ya partir de eh De ese alfabeto se inicia a trabajar, por decir, se comenzó con la con la letra M y se hacen se ponen una serie de actividades todos con la letra M. A partir de las actividades, luego se hace con el estudiante eh lo que es trabajo de lectura y escritura y lleva trabajo para la casa. Todos los días se utilizan actividades y todos los días deben responder. Estudiante al finalizar la jornada que salen los niños a la 1, este estudiante se queda para trabajar con él hasta la 1:30 de la tarde. Eso quiere decir que media hora se trabajan por lo menos con esa con esa palabra o con esa letra. Este cuaderno se utiliza para todos los niños.

INF D1: no solamente los estudiantes

ENT: con debilidad

INF D1: que tienen debilidades muy muy marcadas.

ENT: Está bien. Le ha servido ese cuaderno como avance a varios niños.

INF D1: Sí Y el padre de familia tiene que tener compromiso con este cuaderno para poder para poder encontrar el avance.

ENT: Pero entre las debilidades lectorales, ya me había hablado de algunas, las más frecuentes. Cuénteme cuál es desde su punto de vista, cuál es como la más frecuente entre los estudiantes, como la que más se repite.

INF D1: sobre la lectura.

ENT: Sí. ¿Cuál es la que usted se ha dado cuenta? en el salón, ¿cuál es la que más se repite?

INF D1: Eh, la baja fluidez lectora y la poca comprensión de los textos.

ENT: La fluidez. Lectora, ¿hacen ejercicios?

INF D1: Sí.

ENT: Cuénteme cómo son esos ejercicios.

INF D1: Yo ya le había mencionado que, a partir de fichas, de guías, de los textos que trabajan a través de eso, pero se les recomienda mucho trabajar en casa lo que es la lectura a través de la práctica, pero muchos niños no cuentan con familias que se han comprometido a través de de para poder aprender a leer con fluidez se debe practicar y el solo hecho de hacerlo en la escuela no es suficiente.

ENT: Por ejemplo, en el caso de estos chicos que no tienen casi acompañamiento en la casa, pero en la parte de la escuela donde está usted como docente, ¿Qué estrategias utiliza usted para que ellos? ¿Qué estrategias utiliza usted como docente para que ellos logren entender un poco lo que están leyendo o no solamente entender, sino que también logren dialogar, reflexionar sobre lo que están teniendo para que puedan comprender?

INF D1: Bueno, trabajamos lo que es la lectura guiada. donde leemos juntos un texto corto, se detuvo para nos detenemos para explicarlos con nuestras palabras o las ideas se nos dan como mayor debilidad. Eh, antes de empezar un texto, eh, miramos cuál es el contenido, qué nos podrá descifrar el contenido, si tiene imágenes, eh el texto que nos está diciendo el texto, a dónde nos lleva, eh cómo para tratar de descifrar de qué se trata. Eh, también lo que hacemos es subrayar ideas importantes. Utilizamos un color rojo para subrayar ideas importantes o palabras claves.

ENT: Interesante.

INF D1: Eh, después de la lectura se formulan preguntas sencillas. Eh, de al final de la lectura de las preguntas se hace una actividad que se llama resumen con dibujos. Se hace una actividad ya partir de dibujos deben hacer lo que ellos comprendieron de la misma lectura.

ENT: ¿Cuál es la modalidad o el método que se maneja en su escuela?

INF D1: Escuela nueva.

ENT: Tengo entendido que Escuela Nueva maneja unas cartillas, las cuales tienen tres fases o etapas. ¿Las utiliza en clases?

INF D1: Claro.

ENT: ¿Y cómo ha sido su experiencia con esas partillas?

INF D1: Al inicio fue difícil, porque los niños deben tener eh muy buena comprensión lectora y no hay suficientes cartillas para todos. Entonces, como se debe trabajar en grupo, los

estudiantes deben de tener eh por lo menos una no una comprensión lectora, pero sí deben leer un poco un poco fluido para que puedan tomar dictados cuando se sea a partir de actividades. Entonces, por decir, son cinco estudiantes y, perdón, son 16 estudiantes y solo hay cinco cartillas. Hay que dividir a los estudiantes por la cantidad de cartillas y todos no pueden mirar la cartilla. Hay uno que debe dirigir la actividad. Entonces, en ese momento se utiliza es al estudiante que tiene mayor comprensión, el que lee con mayor fluidez para que pueda guiar el trabajo a los demás.

ENT: Muy bien, profe. Profe. Otra preguntica más. ¿Usted de qué manera fomenta el gusto por la lectura? Usted personalmente ya me había hablado sobre una actividad en la que traen sábanas, traen peluches, traen algo de su casa en lo que se sientan cómodo. Además de eso, usted, ¿cómo le saca el jugo? Digámoslo así, por el gusto en la lectura en su estudiante. Bueno, estafa. ¿Cómo los motivan personalmente?

INF D1: Bueno, creando a partir de esas experiencias que ellos viven, que sean experiencias significativas, experiencias agradables, eh utilizamos cuentos, fábulas, poemas, textos que a ellos les llamamos la atención y lo relacionamos con el entorno para promover una actividad creativa, no como una obligación, sino como algo que a ellos les agrade. Eh, también se realizan lecturas en voz alta, pero con entonación y también con gestos. Y eso se hace a partir de rondas, a partir de rondas de lectura compartida. Muchas veces también lo hacemos desde teatro de cuentos. Trabajamos lo que ya le había mencionado, el rincón de la lectura o el viajero, donde ellos también pueden disfrutar de la lectura en familia. Entonces, los estudiantes eh intercambian cuentos con sus compañeros y demoran uno o dos días con cuentos de sus compañeros, los llevan a su casa, los leen con su familia y los devuelven a los dos días y vuelve el cuento al dueño.

ENT: Excelente. O sea, como con libros y cuentos que tiene cada uno en su casa, ¿verdad?

INF D1: Sí.

ENT: Aprovechando, digamos, que no hay suficientes cuentos y en la escuela también no les prestan cuentos no hay no hay material suficiente.

INF D1: No hay material suficiente.

ENT: O sea, que tiene que abastecerse con los que tienen cada uno en su casa.

INF D1: Sí.

ENT: Ok. Profe, ¿qué diferencias identifica usted entre las debilidades de la lectura que presentan sus estudiantes comparadas con las que podrían presentarse estudiantes de contextos urbanos? ¿Cuáles son las diferencias que logra alcanzar usted como docente? que se da cuenta en sus estudiantes, si los comparamos con el contexto urbano, ya que su contexto es rural.

INF D1: Bueno, eh los estudiantes del contexto rural, eh en muchos casos se muestra es por el por el poco acceso a materiales de lectura fuera del aula, como serían los libros, las bibliotecas, espacios de lectura en casa y esto limita a lo que es el vocabulario y la fluidez y obviamente pues la comprensión lectora de los niños. En cambio, los estudiantes de contextos urbanos suelen tener mayor exposición a textos, eh tecnologías, recursos educativos, lo que le permite practicar con mayor frecuencia y fortalecer ese proceso lector desde edades muy tempranas.

ENT: ¿Usted tiene biblioteca en su colegio,

INF D1: No

ENT: O sea, que esa es una digamos una diferencia radical.

INF D1: Las debilidades lectoras de los niños en el área rural no solo dependen de la capacidad del estudiante, sino también de las condiciones del entorno, de la disponibilidad de los materiales y del acompañamiento familiar.

ENT: Hablando de eso, profe, ¿Cuál es? Además, de que ya me contó de que no tiene no tiene biblioteca en su centro educativo rural ¿Con qué más cuenta el centro educativo como ayuda para los chicos?

INF D1: Las guías de trabajo

ENT: solamente

INF D1: solamente.

ENT: no hay computadoras,

INF D1: no

ENT: O se encuentran en un estado.

INF D1: no hay.

ENT: solamente las meras guías de escuela nueva.

INF D1: Las meras guías

ENT: del método o la metodología que maneja su escuela.

INF D1: Sí.

ENT: Y los libros que ya me contó que que tienen cuentos cada niño en su casa, ¿verdad?

INF D1: Sí

ENT: es como lo único. ok, profe. Pero además de eso Se sabe que los niños también, digamos, vamos a ver cómo ellos evolucionan en el proceso de lectura. Por ejemplo, usted tiene muchos años de experiencia como docente y entre todos esos años que usted ha tenido como experiencia, ¿cómo ha evolucionado el proceso de consolidación? Lectora en de grado tercero, obviamente en los últimos años usted en todos, no solamente este año, en todos los años, ¿Cómo ha evolucionado ese proceso?

INF D1: Lo que pasa es que no te podría hablar de los otros estudiantes porque los niños rotan. Entonces yo recibo estudiantes en una condición y al año siguiente ya no tengo los mismos, sino que tengo otros estudiantes. Por lo tanto, no te podría decir qué tanto ha evolucionado los niños después de que ya no están conmigo.

ENT: Ok, profe. Entonces, por ejemplo, listo, entendido. Pero los años que le ha tocado el grado tercero, usted cómo se ha dado cuenta que ha sido, digamos, ese proceso de consolidación en el caso de la lectura cuando le ha tocado, por ejemplo, eh el año pasado o los años que le ha tocado el grado el grado tercero, o sea, ¿Cómo se ha dado cuenta de que han mejorado mejorado los niños año tras año?

INF D1: De pronto hablando con las compañeras de trabajo cuando dicen que ha mejorado, de lo contrario no tengo más manera de…

ENT: Pero en su caso, cuando les ha tocado lo un grado tercero y al siguiente año o al próximo año le toca otro grado tercero, ¿cómo se ha dado cuenta usted de de ese proceso de los chicos en la lectura, digámoslo, cuéntenos ¿Cómo ha sido ese cambio? Los años que le ha tocado o comparación de un año con con otro año.

INF D1: Eso es dependiendo dependiendo como uno ve a los estudiantes, por lo menos trabajo trabajo por siempre las mismas estrategias y dependiendo en la condición que esté el estudiante, pero no puedo hablar de la evolución del estudiante que yo dejé y pasó al grado siguiente, sino del que del que yo tengo en el momento.

ENT: Eso. Hablemos de los chicos que usted tiene en ese momento. ¿Qué cambios ha anotado?

INF D1: después de trabajar con ellos.

ENT: Sí. Eh, ¿Qué cambios ha tenido usted eh o qué cambios ha visto usted como docente en ese estudiante? Claro, obviamente después de trabajar con ellos.

INF D1: Este, en el interés, en lo que es la participación. la comprensión de texto, ya no omiten y sustituyen letras, se notan más confiados a la hora de trabajar los textos, tienen una actitud más positiva frente a los procesos de lectura, no les da pena participar.

ENT: Y, por ejemplo, entre esos factores que usted me acaba de mencionar, ¿cuáles influyen más positiva y negativamente en el proceso lector? Pues empecemos en el caso positivo. ¿Cómo cómo influye más eso positivamente en un estudiante? Lo que me acaba de mencionar.

INF D1: Bueno, este en lo positivo en el acompañamiento familiar, cuando los padres apoyan los procesos en casa, el estudiante avanza con mayor facilidad. Eh, La motivación que yo como docente, el entusiasmo, la creatividad, el uso de las estrategias variadas que se le brinden, despiertan mayor interés al niño por leer. También el ambiente escolar donde el aula como los materiales nuevos, cuentos, espacios de lectura favorecen el gusto del estudiante por aprender. Eh, el trabajo de lecturas compartidas hace que el niño fortalezca la confianza cuando cuando no solamente la lectura la tiene que hacer él, sino que eh él dirá, es solamente un pedacito, otro lo hace mi compañero. Entonces, no se siente como tan solo a la hora de hacer esa lectura.

ENT: Eso en el caso positivo, ¿verdad?

INF D1: Sí, ese es en el caso positivo.

ENT: Y en el caso negativo,

INF D1: eh, falta de hábitos de lectura en casa. Esto limita lo que es la práctica y el desarrollo el gusto por leer, la poca disponibilidad de los materiales, tanto en el aula como en los hogares, la desmotivación o el miedo a que ellos eh se equivoquen a leer, entonces evitan a leer para no equivocarse. Eh, debilidades de atención, lo que afecta la comprensión y la continuidad de ese proceso en los niños. Eh, cuando no hay variedad de texto o actividades, los niños pierden el interés por ella. Hay múltiples cosas, muchas cosas.

ENT: La motivación que usted hace en sus estudiantes cree que juega un papel importante

INF D1: total.

ENT: ¿Por qué?

INF D1: Porque eso le ayuda a ellos a como aprender a amar el proceso de la lectura si yo no si yo no infundo el amor hacia ellos, sino eh eso depende también del manejo de las estrategias que yo le dé.

ENT: Todos sabemos que hoy en día eh digamos hay unas herramientas tecnológicas que no nos ayuda mucho también como en la parte de la evolución de la evolución positiva para que los chicos puedan, digamos, motivarse o una estrategia como diferente para que ellos logren realizar las actividades curriculares. En este caso, en el caso en el caso suyo, me habías comentado o no hay no hay manera o cómo utilizar la tecnología.

INF D1: con mi computador

ENT: solamente.

INF D1: mi computadora y un bafle que tengo personal ya nada más.

ENT: por los recursos, ¿verdad, profe? Pero también vamos a hablar un poco de la evaluación, el seguimiento que ha tenido usted con los chicos, por ejemplo, ¿Qué instrumentos, qué materiales y qué métodos utilizan para evaluar, para hacer el seguimiento al proceso de lectura de sus estudiantes? ¿Cómo cómo los evalúan usted? ¿Cómo les hace la evaluación a ellos, a los niños del grado tercero?

INF D1: Bueno, eh la evaluación sumativa y formativa se hace a través de métodos de observación, de la participación, o sea, lo trajo a partir de tres niveles de la observación, la participación y la formación. Entonces se hace a partir de listas de cotejo, de registros eh donde se anotan las observaciones y los comportamientos y progresos individuales de los muchachos, eh con las lecturas en voz alta que ellos realizan y eso me permite a mí valorar cuál es la entonación, el ritmo, la seguridad que ellos tienen a partir de preguntas de comprensión, ya sean orales y escritas, donde ellos analizan el nivel de entendimiento del texto. Eh, con también con ejercicios de antes, durante y después del texto a partir de rúbricas.

ENT: Y, por ejemplo, profe, ¿cómo les evaluó usted la comprensión lectora a los chicos? Usted en su aula, ¿cómo en su aula, ¿Cómo les cómo los evalúan la comprensión lectora, específicamente esa parte?

INF D1: Bueno, observando cómo el estudiante interpreta, analiza, cómo se expresa con sus propias palabras lo que ha leído y se aplica a partir de eh algunas estrategias que no solo me permiten valorar la lectura literal, sino también la capacidad de inferir y reflexionar sobre la misma lectura.

ENT: Por ejemplo, profe, cuando usted lo coloca a leer a leer un párrafo en especial de dónde saca las preguntas. Usted cuando le hace la la hace la lectura del párrafo al momento de evaluar compresión para ver si el niño tuvo comprensión lectora, de dónde saca las preguntas o cómo le hace para hacerle las preguntas.

INF D1: Las deduzco yo misma, las puedo sacar desde el material que ya que saco con anterioridad o pueden ser preguntas que surgen en el momento sobre el mismo texto.

ENT: Ok. Es es otra forma, digamos, de de evaluar la comprensión lectora en especial, pero, por ejemplo, cuando tienen los resultados de los chicos eh de las evaluaciones que le realizan, ¿Cómo interpreta usted los resultados?

INF D1: a partir de las notas que ya están estipuladas por el Ministerio de Educación Nacional

ENT: Deme un ejemplo de esas.

INF D1: Eh, por ejemplo, si son cinco preguntas y sacó cinco buenas, tiene un cinco. Cada pregunta vale un punto.

ENT: Exactamente. Entonces, si sacó cuatro, cuatro puntos. Eso es. Bueno, pero también, ¿Cómo se identifica específicamente cuando un estudiante está experimentando debilidades en su proceso de consolidación lectoral? O sea, usted como docente, ¿cómo cómo lo identifica específicamente al estudiante cuando está teniendo debilidades en el proceso de lectura? ¿Usted como docente, cómo?

INF D1: ¿de la comprensión o solo de la lectura?

ENT: No, de de las dos, de la consolidación de la lectura. ¿Usted cómo se cómo se hablemos de las dos de las dos primero, usted en su clase, ¿Cómo identifica su estudiante? ¿Cómo hace para identificar o para darse cuenta de que el que el niño está teniendo debilidades en el proceso de la consolidación de la lectura?

INF D1: Bueno, yo eso te lo había mencionado. El estudiante lee de forma lenta, entrecortada, comete errores de omisiones, sustituciones de palabras, muestra debilidad para entender el significado del texto. Eh, también no logra responder preguntas sobre el texto leído, no puede resumir, no puede explicar eh con sus propias palabras el contenido, pierde la atención con mucha facilidad.

ENT: Ok, Pero, por ejemplo, cuando el chico pierde la atención con mucha facilidad, que usted se da cuenta que sé que se distrae o se da cuenta que lee muy silábico y todo por el estilo. De pronto a veces pueden ser los nervios, no le da como o lo cambia de lugar o decimos con menos público, no le cambia como la estrategia. De pronto fue algo digamos que le pasó al chico por el momento de la atención,

INF D1: no, En el momento lo dejo quieto y al rato vuelvo y lo retomo preguntándole lo mismo.

ENT: ¿Y cómo le ha ido en esa segunda intervención con…

INF D1: A veces mejora. A veces mejora.

ENT: O sea, que puede ser una mala jugada de los nervios en ese instante. Muy bien, profe. También, por ejemplo, con las estrategias didácticas para la enseñanza. Ojo, aquí estamos hablando de la enseñanza, de la enseñanza de la lectura. Eh, dígame un paso a paso de las estrategias que utiliza usted para enseñar lectura, específicamente en el grado tercero. ¿Cuál es la secuencia más típica de una clase de lectura en su aula?

INF D1: Bueno, lectura guiada, también la lectura compartida, la lectura en voz alta. anticipación del contenido que vamos a hablar, lo que sería ya lo que te he dicho, el título, las imágenes, hacer como un preámbulo de la lectura, las preguntas que son antes, durante y después del texto, eh las lecturas dramatizadas.

ENT: Pero por ejemplo de todas de todas esas estrategias que usted implementa que me acabo de mencionar, dígame cómo sería la secuencia, o sea, con cuál comienza, con cuál sigue, con cuál termina usted en su aula, con cuál comienza. ¿Con cuál comienza usted? ¿Con cuál sigue y con cuál termina? De esas que me acaba de mencionar.

INF D1: Bueno, primero sería la motivación inicial.

ENT: Comienza con esa.

INF D1: donde se le presenta al niño el texto de una forma atractiva, ya sea a partir de imágenes, contando una parte de la historia o haciendo preguntas sobre el tema para despertar el interés. Después será como hacer una exploración previa del texto donde ya se habla directamente del título, de las imágenes, que pensamos de qué se puede tratar y eso será como para activar los conocimientos previos del niño. Luego empezamos ya con la lectura guiada o compartida, luego lo que es la comprensión del texto, donde formulamos las preguntas de lo que se ha leído y finalizamos con las actividades de la interpretación.

ENT: Con esa finaliza.

INF D1: sí, que sería donde ellos pueden hacer dibujos, dramatizaciones, resúmenes de lo que ellos comprendieron.

ENT: Ok, profe. Y, por ejemplo, en el caso de las del orden, digamos, ¿Qué fundamentos pedagógicos orienta la selección de sus estrategias? O sea, de las estrategias que me acabo de comentar de enseñanza de la lectura. O sea, ¿Qué fundamentos son los pedagógicos los que tiene usted de esas estrategias que usted me acabó de mencionar? Cuéntame.

ORL: Este, si un enfoque pedagógico sería el constructivista.

ENT: ¿Por qué?

INF D1: Eh, porque reconocen al estudiante como el protagonista de su propio aprendizaje.

ENT: ¡Guau!

INF D1: Pero no solamente el constructivista, también se trabaja en lo que es el comunicativo de manera significativa. El constructivismo trabaja desde los saberes previos del niño y a partir de allí se promueve la construcción del conocimiento. Esto también da un enfoque comunicativo que es el de la orientación de la lectura como un proceso de comprensión y provisión de los textos. Y cuando hablamos del aprendizaje significativo, entonces ya nos vamos a Ausubel, donde eh se forma el nuevo conocimiento en lo que se relaciona con las nuevas experiencias y los conocimientos anteriores que el niño tenía y esto les permite a ellos una comprensión más profunda. Y si hablamos que se integran los tres, entonces ya vamos a hablar de Vygotsky desde un enfoque sociocultural donde se destaca la mediación del docente y el

trabajo colaborativo, eh que son fundamentales o claves para que el desarrollo del lenguaje y la comprensión le doctora se puedan dar.

ENT: Excelente, mi profe. Excelente, profe. También, por ejemplo, En este caso, en el caso de no solamente de las estrategias, sino también de la secuencia didáctica que usted tiene en clases, obviamente en sus clases de su aula, me imagino que usted en su planificación tendrá su secuencia didáctica. Ahora, ¿Cómo planea su secuencia didáctica o cómo las estructuras que sean completas para el desarrollo de una competencia didáctica, teniendo en cuenta que obviamente una secuencia didáctica no es solamente una clase, es una función de es como una unidad curricular de varias clases? Entonces, ¿Qué estructura tiene toda esa secuencia didáctica que usted hace para el desarrollo de competencias de todas? Cuéntenos un poco de su experiencia.

INF D1: Bueno, se trabaja, hay un formato donde se trabaja desde el inicio, el desarrollo de la actividad, el cierre de la actividad, eh y aparte de eso se incluyen los objetivos, unos objetivos que sean claros, alcanzables, que tenga recursos y materiales definidos, hay un tiempo estimado para cada fase de actividades y se trabaja a partir de la evaluación formativa. Esta secuencia no se trabaja en una semana se puede demorar hasta dos semanas con una secuencia didáctica.

ENT: En ese caso, en el caso suyo, ¿Cuántos cuánto se demora específicamente?

INF D1: A veces dos semanas y media cuando es necesario extenderse un poco más. En su caso, en mi caso.

ENT: Bueno, colóqueme o proporciónenme un ejemplo específico de un tema, de un tema de una unidad. Colóqueme de las que usted tanto ha hecho de las tantas secuencias didácticas que usted ha llevado a cabo, colóqueme un ejemplo en específico y coménteme, coménteme acerca de ese de ese tema que usted que usted haya que ya haya realizado con los chicos.

INF D1: Por ejemplo, una desde el área de ética y valores, eh el trabajo con el valor de la amistad se trabaja a partir de un propósito de aprendizaje. Se da un inicio con un objetivo. Las actividades pueden ser cuatro o cinco actividades, por eso son extensas. Se trabajan unos recursos, cada actividad tiene un desarrollo, pero esa actividad tiene también un objetivo como tal. Y esas actividades tienen otras subactividades que de pronto en cuanto directamente a ese tema se bajó una lectura guiada del cuento, luego subrayar palabras desconocidas, formularles

las mismas preguntas de comprensión lectora, tanto literales como inferenciales. Eh, se les pregunta, se les dice a los niños que a partir de eso que comprendieron, organicen una historieta, o sea, son varias actividades y tanto en el cierre también se manejan objetivos y actividades como tal y le evaluación

ENT: y cómo usted evalúa el avance de los estudiantes de esa secuencia, de esa de ética que me está mencionando o que me acaba de mencionar, que ya realizó con los chicos, cómo evaluó el avance de ellos, no la evaluación final, no, digamos, el proceso formativo, ¿Cómo lo realizado?

INF D1: Eh, la evaluación con la secuencia.

ENT: Sí, sí. La de ética, el ejemplo específico. que me acaba de mencionar.

INF D1: Bueno, se evalúa el interés y la disposición hacia la lectura. Si en la activación de saberes previos eh ellos participantes con el con anécdotas, se hacen listas de cotejo para la participación, para opinar si les interesa, si se conectan con las ideas del texto que se trabajó, eh la y la pronunciación al leer, la capacidad para ellos identificar personajes o el tema como tal de lo que se trató, la comprensión de esas preguntas literales e inferenciales.

ENT: Excelente, profe. Profe, también, eh siguiendo, digamos con el mismo caso de las secuencias didácticas, ¿Qué tipo de textos utiliza usted? preferentemente o preferiblemente en clase. Y ¿Cómo lo seleccionas? ¿Cuáles son los textos que tú utilizas?

INF D1: Eh, pueden ser, yo descargo los textos de internet porque para el área de ética hay solamente una allí. Entonces, toca irme a internet a descargar fichas de trabajo, alguna estrategia que encuentre que se me pueda acomodar.

ENT: Y ¿Cómo lo selecciona? ¿Cómo hace usted para seleccionarlo?

INF D1: No, yo la busco y si yo la miro que tiene que ver con el tema y tiene relación con el tema que estoy trabajando y la veo que es llamativa, atractiva para los niños, la tomo.

ENT: Excelente. Y no tiene en cuenta, por ejemplo, los niveles de debilidad.

INF D1: Ah, lógico. Claro.

ENT: La relación con el contexto rural.

INF D1: Claro. Todo eso influye para que ellos se sientan más llamativos a la lectura.

ENT: ¿Cómo hace para seleccionar esos criterios? ¿Cómo hace para elegir ese texto, teniendo en cuenta obviamente los niveles de debilidad, el vocabulario, la extensión, el interés, la relación con el contexto, o sea, cómo lo hace para seleccionarlo, qué criterios tiene en cuenta para seleccionar esos textos?

INF D1: Eh, bueno, lo primero es que ¿Cuál sería la pertinencia para trabajar con ese texto?

ENT: Ajá.

INF D1: El texto debe estar relacionado con el objetivo de la secuencia o la unidad. Entonces, por ejemplo, si el propósito es fortalecer la comprensión lectora, se eligen textos con vocabulario que sean accesibles para los niños. Entonces, en ese caso, serían cuentos, fábulas, relatos cortos. El texto también debe corresponder al nivel de lectura de los niños. deben ser eh con las imágenes, textos intermedios, con párrafos más extensos, vocabulario variado, que no sea un vocabulario muy avanzado, de manera que les permita a ellos inferir y analizar el texto.

ENT: Y también, por ejemplo, eh eh a usted me contó que obviamente no solamente tiene el grado tercero, que también sus salones multigrados. Usted también me contó de que su salón es multigrado, ¿verdad?

INF D1: Sí.

ENT: Bueno, por ejemplo, ¿Qué adaptaciones específicas se han desarrollado para atender la diversidad de los niveles lectores en el modelo multigrado?

INF D1: Explícame esa pregunta.

ENT: Claro que sí. Por ejemplo, usted usted no solamente tiene tercero en el en el en el aula de clases, también tiene otro grado de primaria, como por ejemplo para atender esos dos grados, esa diversidad de que obviamente tiene niveles lectores o niveles de comprensión lectoras totalmente diferentes, no es lo mismo un grado tercero a otro grado de primaria independiente del que sea. Entonces, ¿qué adaptaciones específicas hace o cuénteme un poco cómo lleva usted a cabo su clase? Cuénteme desde su experiencia.

INF D1: Lo que más es que los niños no se no se trabaja la misma guía con ellos por el grado, ¿cierto? Entonces, primero entonces se asigna la actividad Ya al grado más grande, eh, al grado más grande, la actividad como tal, se mira la guía, se deja los estudiantes trabajando y

después me voy al grado que voy a trabajar con la lectura y ya los otros estudiantes están ocupados y me voy directamente al grado que voy a trabajar la lectura como tal.

ENT: Y, por ejemplo, qué eh ¿Cómo organiza las actividades para un grado y para el otro cuando hay estudiantes de de distintos niveles? con los organiza con fichas, eh con fichas, con imágenes, eh con la misma guía, dependiendo el tema,

ENT: si es un tema, por ejemplo, como sílabas, ¿Cómo haría o cómo hace? Si el tema es, por ejemplo, sílabas.

INF D1: no entiendo a dónde quieres. llegar,

ENT: por ejemplo, el tema de la unidad de la pregunta.

INF D1: Disculpa, me estás preguntando cómo hago para trabajar con los dos al mismo tiempo. Ya te dije, dejo a un grado trabajando y me voy para el otro.

ENT: Y cuando el tema se relaciona, cuando el tema se relaciona, por ejemplo.

INF D1: nunca se van a relacionar porque tengo un grado superior.

ENT: Claro, claro que sí, pero, por ejemplo, cuando es un tema que, por ejemplo, en un grado eh se exige cierto nivel y en el otro lado se exige diferente nivel, pero que el tema tiene relación cómo lo maneja, cómo lo lleva a cabo.

INF D1: Al uno lo lo trabajo a partir de imágenes y el otro con lectura.

ENT: para poder eh llevar a cabo el tema, la secuencia didáctica. Pero también, por ejemplo, eh de qué manera en el en el mismo grado tercero hay chicos que tienen debilidades en la en la lectura, de qué manera le adapta los textos o las actividades según el lector de cada estudiante, cómo se lo adapta. Por ejemplo, en el caso de de un PIAR, ¿cómo cómo le adapta las actividades a esos chicos que tienen un nivel de lector diferente? Basándose en el DUA, Diseño Universal de Aprendizaje y PIA. (Plan individual). ¿Cómo cómo adaptar el texto? o la actividad a sus estudiantes con debilidades.

INF D1: Eh, se eligen textos del mismo tema, pero con distinta complejidad. Se usan textos con apoyo visual, o sea, con imágenes, con pictogramas, con letras más grandes. Eh, para los más avanzados se les entrega textos con un vocabulario más amplio o finales más abiertos. de manera que los inviten a ellos como a inferir o reflexionar.

ENT: Ha tenido por parte de la institución educativa recursos adicionales para fortalecer su salud multigrado.

INF D1: Jamás.

ENT: De ningún tipo.

INF D1: De ningún tipo.

ENT: Ni lecturas, ni libros, ni económico, tecnológico.

INF D1: No, no. Todo me toca comprar a mí.

ENT: De su bolsillo.

INF D1: De mi bolsillo.

ENT: Profe, En este caso, Sabemos y la entiendo, que los que las adaptaciones multigrados obviamente siempre llevan, eh su nivel de rigurosidad. Obviamente, en su experiencia, su práctica docente, dígame una experiencia pedagógica, específica, exitosa que haya tenido usted en sus años que lleva de en su camino de enseñanza de la lectura. Cuénteme un caso específico.

INF D1: Eh, un estudiante que me llegó en la segunda fase,

ENT: sí.

INF D1: para grado tercero y no conocía ni siquiera vocales, ni siquiera vocales. Y se inició con el trabajo del cuaderno de refuerzos y el estudiante en estos momentos eh ya estamos final, estamos como a mediados de la cuarta fase y el estudiante ya no solo me hace lectura silábica, sino que está aprendiendo a trabajar con combinaciones.

ENT: ¿Qué fact.?

INF D1: Pero no, pero, aunque está aprendiendo a escribir con combinaciones, la lectura con las mismas combinaciones ya está asimilada. Entonces, yo eso lo noto como un logro.

ENT: ¿Y qué factores crees que contribuyeron al éxito de ese estudiante?

INF D1: Aparte de que yo estoy muy comprometida como un docente para que el niño aprenda a leer eh la familia, el apoyo de la familia. es fundamental.

ENT: ¿Cree que lo ayudó?

INF D1: Sí, total, el niño se siente muy acompañado y la madre no solo acompaña el proceso en casa, sino que también está muy atenta en el en el aula, hace acompañamiento en el aula.

ENT: Eran los acompañamientos que me hablaba al principio de la entrevista,

INF D1: sí

ENT: Que se hacen una, dos, tres veces por semana.

INF D1: Si.

ENT: además de eso, eh, que te hace de una a dos horas.

INF D1: Sí, eso es.

ENT: excelente acompañamiento. Eh, profe, también en el caso para que la evaluación sea más efectiva, en el caso suyo que ha tenido, ¿Cómo determina si una estrategia para la lectura está siendo efectiva? ¿Cómo se da cuenta usted? ¿Cómo se está dando cuenta de que una de que al momento de utilizar las diferentes estrategias que usted utiliza, cómo usted se da cuenta de que sí está sacando fruto, si está haciendo festiva con él y que no tiene que cambiar?

INF D1: Bueno, porque a ver, a través de primero eh de la observación pues y del de la observación del progreso lector del estudiante. El primer indicador de que me está diciendo que hay efectividad en el avance en el niño eh Porque hay una fluidez y una pronunciación al leer en voz alta. Hay una mayor comprensión del texto. El niño tiene mayor capacidad para opinar y expresar esas ideas. Se aumenta el interés y la participación en actividades de la lectura.

ENT: Profe, y usted ¿Cómo realiza su seguimiento individual? ¿Cómo lo cómo lo ha llevado a cabo? Por ejemplo, usted utiliza instrumentos específicos, no sé, rúbricas, observadores, registros, lista de cotejo, cuénteme.

INF D1: Sí, se hace y estar atento evaluándolo todos los días. Ese estudiante es evaluado todos los días. Lo que yo te mencionaba al final, que ese estudiante, aparte de llevar ese cuaderno. Todos los días se hace un registro en una como una especie de una bitácora para ver qué tanto el niño ha mejorado y cuando no hay avances se llama el padre de familia.

ENT: O sea, que usted tiene bitácora y ese es su ese es su instrumento específico para el seguimiento individual del proceso lector.

INF D1: Sí.

ENT: Cuénteme un poco más de esa bitácora, cómo la lleva a cabo en su aula con esos estudiantes.

INF D1: Pero en lectura y escritura, ¿en ambas o en una sola?

INF: En ambas.

INF D1: Bueno, a ver, cada estudiante tiene un cuaderno o una carpeta llamada bitácora y en ambos se trabaja tanto lectura como la escritura. Entonces, primero hay unos datos personales de los niños. Luego hay como especie de unas lecturas, eh luego hay un espacio donde se hacen reflexiones sobre lo leído, luego producción de los textos de los textos que se están trabajando. Eh, y por último se trabaja lo que son los logros y los compromisos.

ENT: Usted les hace autoevaluación a ellos o coevaluación, además de la heteroevaluación. usted

INF D1: Sí, claro.

ENT: ¿Cómo lleva a cabo la autoevaluación?

INF D1: Eh, donde ellos mismos dicen que qué tanto creen que han podido avanzar.

ENT: y ¿Cómo lleva a cabo la coevaluación? donde un estudiante evalúa al otro estudiante o no llevó ese proceso.

INF D1: No, ese no me gusta porque ellos, los niños tienden a ser muy crueles, entre ellos se tiran muy duro.

ENT: ¿Y usted considera de que...

INF D1: ¿Qué eso es perjudicial para ellos? Porque les da mucha tristeza al ver que unos hacen más rápido que entonces trato de no y de no utilizarla.

ENT: profe, pero también ya para terminar, ¿qué indicadores observan en sus estudiantes? ¿Son positivos, negativos? ¿Qué indicadores ha observado usted en sus estudiantes al momento de realizar las estrategias que me acababa de mencionar de la lectura? ¿Qué indicadores conservados o cómo observa usted el avance en sus estudiantes?

INF D1: Lo que te mencionaba anteriormente a través de la fluidez lectora, a través de la escritura, a través del mayor compromiso con las actividades, que ya no les da miedo el error, opinan con mayor frecuencia.

ENT: Y, por último, ¿qué ajustes ha realizado a sus estrategias basado en los resultados observados de sus estudios? estudiantes con respecto a la lectura, ¿Qué ajustes ha hecho usted o ha implementado o ha llevado a cabo?

INF D1: Bueno, he tenido que cambiar el tipo de textos, eh ofreciendo unas versiones más adaptadas a los niños. Eh, en algunas como utilizo mi computador, eh llevo cuentos para que ellos no solamente lean, sino que también los escuches, los escuchen, o sea, incorpora, como quien dice audiocuentos o videos para reforzarlos o a veces les llevo en una memoria para que lo escuchen, no solamente vean la imagen en el computador, sino también para que lo escuchen, eh usar juegos de lectura, eh como de dramatizaciones.

ENT: Tiene una experiencia en especial donde demuestre la importancia de adaptar sus estrategias. Cuenta con una experiencia suya hasta el momento. Por ejemplo, ¿qué retos enfrenta al momento de introducir cambios en su práctica pedagógica? Cuando usted está planeando ¿Qué retos ha enfrentado?

INF D1: que muchas veces cuando lo que yo llevo y voy al aula no coinciden ya los niños de pronto no les llama tanto la la atención la lectura que yo llevo, sino que en el momento debo buscar otra.

ENT: Eso ha podido ser un reto, ¿verdad?

INF D1: Sí, sí, ha sido un reto. Entonces, me toca poner otra actividad adicional mientras yo busco dentro del banco de mi carpeta o de libros que yo manejo, una lectura que se adapta a ellos.

ENT: Y, por último, ¿qué materiales o recursos considera que necesita para mejorar sus estrategias de la enseñanza a la lectura, aunque por ahora no los tengas. ¿Qué material?

INF D1: Computadores,

ENT: ¿Qué más?

INF D1: Eh, un tablero digital.

ENT: ¿Por qué? Y si…

INF D1: o por lo menos un televisor o por lo menos un televisor, de manera que ellos eh puedan acceder al aprendizaje de una manera diferente, que no sea solamente escuchar al maestro a toda hora.

ENT: Ah, porque el ordenador es un es un artefacto pequeño y el televisor sería un televisor mucho más grande, daría mayor imagen, mayor sonido. Ok, profe, entendido. Bueno,

profe, le agradezco por haberme regalado tiempo para realizar esta entrevista. Muchas gracias profe.

INF D1: A usted que esté muy bien.

ENT: Igualmente.

INFORMANTE CLAVE DOCENTE 2

ENT: entrevistadora
INF D1: Informante clave docente 2

ENT: Buenos días, mi nombre es Diana Carolina Corrales Cárcamo. Soy estudiante del doctorado en educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela. Esta entrevista, profe, es parte de mi investigación sobre las características del proceso lector en estudiantes de tercer grado en contextos rurales. Me encuentro en esta mañana con una docente del Centro Rural La Paulina del grado tercero y su participación es completamente voluntaria. La información será confidencial utilizada, quiero que lo sepa, profe, con fines académicos. ¿Aceptaría usted participar en este proceso?

INF D2: Sí, con mucho gusto.

ENT: Bueno, profe, primero vamos a hablar un poco acerca del perfil lector de los estudiantes que usted atienda actualmente. Descríbame detalladamente el perfil lector de sus estudiantes de tercero. al inicio del año escolar.

INF D2: Bueno, al inicio del año siempre se observaba el silabeo, o sea, que ellos iban leyendo por sílabas y la falta de fluidez y entonces eso le dificultaba la comprensión del texto. Además, agregando a eso la falta de atención para adquirir la información visual, porque también son eh presentaban déficit de atención, pero poco a poco fueron reorganizando eso y esas debilidades se convirtieron luego en fortaleza.

ENT: Muy bien. Entre esas debilidades que usted acaba de mencionar, ¿Cómo logró identificar eh esos patrones? Esa ¿Cómo las lograron identificarlo en sus clases?

INF D2: Bueno, se precisamente se identificaban por eso, porque el niño leía lento, no comprendía el texto y algunas veces hasta distraído. o se quedó en silencio porque no sabía qué responder.

ENT: Ok, mi profe. Ahora, mi profe, siguiendo con ese perfil lector de los estudiantes que usted tiene en el caso de los niños que, por ejemplo, leían silábico y todo por el estilo, ¿Usted les hizo algún examen diagnóstico?

INF D2: Sí, inicialmente cuando uno mira, cuando uno recibe el grupo, automáticamente comienza a mirar ¿Dónde están las debilidades y dónde están las fortalezas del grupo?

ENT: ¿Me puede explicar un poco de Cómo les hizo el examen diagnóstico? Un poquito.

INF D2: Ese examen diagnóstico se le hizo por medio de lectura oral, se le hizo también por lectura, digamos visual, que es donde ellos pudieron observar y luego detallarle imágenes.

ENT: Ok, Lo lo planeó el examen diagnóstico, lo hizo planeado.

INF D2: Sí, claro. Había Hay que hacer una planeación directa para poder detectar las debilidades.

ENT: Ok, ahora ya hablamos un poco de las debilidades de o el perfil lector de sus estudiantes. Ahora somos capaces de la fortaleza. ¿Cuáles son las fortalezas lectoras más destacadas que usted observa en sus estudiantes rurales actualmente?

INF D2: Bueno, ya la lectura se hace más veloz. Ya identifican las palabras aplicadas al texto y esto ayuda a la comprensión textual. Ya mirando los conocimientos, o sea, partiendo de los conocimientos previos que tiene el alumno, uno ya va reorganizando el trabajo lector con ellos y adquiere más fluidez verbal.

ENT: ¿Tiene algún caso concreto de algún alumno que me, no me no me mencione el nombre del alumno eh de que le haya visto fortaleza? algún ejemplo en su…

INF D2: Sí, lógico que no todos llegan con la misma capacidad cognitiva. Entonces, algunos sí tenían fortalezas que mostraban ampliamente su lectura, su comprensión lectora, todo eso, pero habían otros que había que empujarlo, que tratar de reorganizar para poder nivelar el grupo.

ENT: En el caso de esos alumnos con fortalezas lectoras, háble me de uno o dos ejemplos en concreto de sus alumnos.

INF D2: Ujú.

ENT: Coméntemelos.

INF D2: Bueno, eh se planeamos, digamos, por los conocimientos que ellos fueron adquiriendo y los que traían previos, automáticamente se fue llenando con experiencias personales, o sea, lo que ellos captaban en en el ambiente más lo que ellos sentían con ese con ese trajinar de de su vida diaria y que ellos lo experimentaran en palabras, en dibujos, en muchas fotos. era la forma como de sacarlos de ahí y de ubicarlos dentro de un contexto general.

ENT: Ahora, hablando acerca de las manifestaciones de las debilidades de la lectura, eh le pregunto, profesora, ¿Cuáles son las manifestaciones más frecuentes que observan estudiantes con debilidades lectoras? Las más frecuentes, las inclúyame aspectos como las omisiones, las sustituciones, las regresiones en la lectura. ¿Cuáles eran los más frecuentes de esa…

INF D1: decíamos la lectura lenta sin expresividad, o sea, no utilizaban signos de puntuación, sino que leían en el silabeo; Entonces, había que organizar, empujarlo para que leyeran la palabra completa y luego tratar de de explicarles a ellos y que ellos dedujeran qué entendieron del texto leído. Eso, ese proceso lento que llevaba se tardó un poco para ellos poder aprender era leer con precisión y entender lo que leían.

ENT: Excelente. Y en el caso, por ejemplo, de sustituciones.

INF D2: sí, sustituirían algunos fonemas. Entonces, no siempre los colocaban ni los leían como era correcto. Otras veces saltaban palabras, o sea, las omitían. De que estuvieran dentro del texto. Ellos no la leyeron porque de pronto no la sabían pronunciar, entonces la saltaban. Y entonces tratamos de corregir todos esos elementos.

ENT: ¿Listo mi profe? También, por ejemplo, en el caso de estos chicos que ya usted me estuvo diciendo que le observaba todas estas debilidades generales, ¿Qué diferencia identifica entre las debilidades lectoras que presentan sus estudiantes comparadas con la que podrían presentar estudiantes de contextos urbanos?

INF D2: Mire, el contexto el contexto rural, el niño tiene menos experiencia, menos vivencias y tampoco es muy como muy acorde el acompañamiento que le hace el padre de familia, puesto que, también está en sus quehaceres diarios. Entonces, el niño se siente solo, se siente con lo que él pueda dar. En cambio, que en el contexto eh digamos a nivel de ciudad o de pueblo, ese ese Y es un contexto más amplio. Ya el niño tiene, por ejemplo, puede tener acceso

a bibliotecas, televisión, eh otros contactos con las demás personas, más sociabilidad y eso lo ayuda a mayor desenvolvimiento.

ENT: Claro que sí. Tienen, digamos, los medios electrónicos.

INF D2: la tecnología que los ayuda bastante

ENT: ayuda bastante para eso. En el caso de su aula, cuenta usted actualmente con algunos recursos tecnológicos.

INF D2: No lo hay.

ENT: Muy poco.

INF D2: Lo y ahí son muy poquitos, entonces no son suficientes para la cantidad de niños que existen. Entonces uno tiene que convertirlos más o menos para que ellos puedan dar un rendimiento. Entonces eso también se les dificulta a ellos para el proceso lector.

ENT: Ahorita me comentaba acerca de factores que influyen en la aparición de esas debilidades que usted me decía, que los padres de familia trabajan en este contexto rural. y ellos obviamente tienen, digamos, menor tiempo a un padre de familia en el contexto urbano para hacer acompañamiento aaaaa a los chicos. ¿Qué otro factor cree que influye en además del acompañamiento de los padres de familia para la aparición de estas debilidades en estudiantes?

INF D2: Digamos la poca accesibilidad que se pueda tener a la vereda al lugar donde uno está trabajando. Entonces, ¿Qué ocurre?

ENT: Sí, señora.

INF D2: Muchas veces los niños pierden, digamos, algún tiempo porque el profesor no ha llegado, porque se varó el carro por muchas situaciones. Entonces, todo eso va a influenciar en la en el desarrollo completo de ellos.

ENT: Además de eso, de la vida de los padres de familia, también puede ser el acceso a la a del desplazamiento de los chicos vienen de muy muy lejos.

INF D2: Sí, porque no todos viven ahí en el en el espacio rural donde se está trabajando. Muchos les toca trabajar, viajar, caminar varias horas para llegar al establecimiento educativo. Entonces, no llegan todos al tiempo para uno tener el inicio con todo el grupo, sino que tiene que devolverse con los que llegan más tarde para poder nivelarlos.

ENT: Profe, usted hablando un poquito. Listo. Está bien, profe. Entendido. ¿Usted Cómo identifica? En su caso, si un estudiante tiene un problema de comprensión lectora o más bien de decodificación, ¿Cómo lo identificaría usted?

INF D2: O sea, cuando los niños tienen ese ese problema, uno los analiza que a veces algunos no quieren salir a leer, se sienten con pena, con miedo, con muchas formas para poder expresar. Entonces ellos se abstienen más bien de leer para evitar que los otros compañeros se burlen o algo. Entonces eso en esa en ese aspecto. Ahora hay otra situación entre ellos que es cuando uno analiza que el peladito empieza aaa cancanear, a a a a a a a empieza a repetir sonidos. Eso es lo que llamamos el silabeo. Repite el sonido varias veces mientras se acuerda cuál es el Fonema y cuál es el sonido del Fonema siguiente.

ENT: Ok, profe. Entonces, así lo identifica usted.

INF D2: Ujú

ENT: Y profe, eh ha notado una diferencia, ya me habló de varias, pero ¿cuál es, digamos, la principal diferencia que tiene usted entre un alumno de que tenga eh debilidad lectora en un contexto rural y urbano, ¿Cuál es la principal diferencia?

INF D2: La principal diferencia eso, falta de digamos de correlación en la lectura, de sentido crítico, porque el niño en la en la parte celular analiza menos críticamente porque no se le han desarrollado completas esas habilidades por muchas causas. En cambio, que el niño que pertenece a la parte urbana tiene más elementos, tiene más formas de análisis crítico y eso lo ayuda a una mejor comprensión lectora.

ENT: Entiendo, mi profe. Y su institución, ¿Qué apoyo institucional le da a niños esos?

INF D2: Pues les trabajo automáticamente a ellos se les trabaja, cada día se les trabajan lecturas comprensivas en voz alta, se les organizan dramas, sociodramas de ellos mismos, por donde ellos tengan que utilizar el lenguaje verbal y entonces eso los va sacando poco a poco de de esa de esa como quién dice ese encerramiento que tenían que no eran capaces o que no se creían con condiciones para dar, digamos, la talla con los demás. compañeros.

ENT: Sí. Y me refiero también a la parte económica. ¿Qué apoyo institucional o familiar recibe usted?

INF D2: Apoyo institucional, muy poco. Y digamos los recursos son escasos a nivel eh a nivel de padres de familia porque son de pronto eh comunidades faltas de recursos que siempre viven del de la de la del arado del terreno de cosechitas y cosas así. Entonces no tienen económicamente con que satisfacer plenamente las necesidades educativas del alumno.

ENT: Entendido, profe. Ahora tenemos un poco acerca de la evolución del proceso de la lectura. Desde su experiencia docente, me refiero todos estos años que usted ha estado trabajando con estudiantes de grado tercero, obviamente también de otro grado, pero específicamente en este en esta entrevista estamos hablando o estamos refiriéndonos a este grado, Cómo desde su experiencia, ¿Cómo ha evolucionado el proceso de consolidación lectora en tercer grado en los últimos años? ¿Qué cambios ha notado?

INF D2: Bueno, anteriormente hay uno muy muy esencial que vendría a ser anteriormente el alumno se creía que tenía esa forma de entender las cosas a los 7 años. Entonces era cuando se iniciaba con ellos el proceso. Pero ahora los niños entran desde 2, 4 años empiezan lo que es el proceso de socialización, el proceso de interacción con los compañeros, de inclusive de lecturas, porque de ellos desde allá se le hace la lectura visual y ellos van a expresar con sus palabras Cómo se Cómo se llama ese objeto, qué hace la niña, todo eso según lo que ellos miren. Y luego viene la otra partecita que ya el niño va entrando en fonemas, va entrando en sonidos y luego viene la comprensión de texto.

ENT: O sea, que, a lo largo de los años, ¿qué cambio ha notado usted?

INF D2: Exagerados, porque es que el niño actual se desenvuelve con mucha mayor capacidad que lo que los de anterior, porque imagínense que uno todo lo limitaban y era el profesor el que decía, decía, decía y uno callado.

ENT: Muy conductista.

INF D2: Epa. En cambio, que ahora el niño es el que tiene que formalizar, que hacer su clase, que, Cómo hace el proceso. Entonces esa forma constructivista le ayuda mucho. Claro. Creo que sí, profe. A la personalidad de cada quien.

ENT: Y ha tenido usted, yo sé que este año tiene tercero, pero otros años anteriores ha tenido también tercero.

INF D2: Me han variado, a veces primero, a veces segundo, a veces quinto, pero sí, generalmente, generalmente ese es el proceso a nivel de todo de todo el alumnado porque por las características que te estaba comentando.

ENT: ¿Y qué factores consideras que han favorecido estos cambios positivos? Claro, como estabas comentando.

INF D2: hombe, el niño el niño comprende mejor, visualiza más fácil su parte, digamos, su parte, ¿qué te digo? Su parte normal, su parte diaria, su manejo personal a través de la lectura. Ellos miran, por ejemplo, una prensa, miran una revista, miran televisión, sacan una noticia, todos esos son aspectos que el niño ha mejorado. Claro, los medios auditivos es Eh, sí, ha mejorado mucho, mucho el proceso.

ENT: Claro que sí. Ha influido el uso de recursos tecnológicos o materiales nuevos en la evolución del proceso elector.

INF D2: Claro, Ave María, tres veces.

ENT: Colóqueme un ejemplo.

INF D2: mmm, A ver, por ejemplo, ahorita cada niño se le puede organizar de pronto o dos en cada computador. Entonces, el niño va a aprender a él a él mismo a hacer su compromiso de tarea. Si. El En cambio que anteriormente el profesor no tenía el recurso, tenía que ser tan tan tan a peso de de bla bla en que el niño iba a tratar de entender. Ahora ellos mismos lo manipulan, lo organizan y son capaces de dar conceptos claros.

ENT: Estos factores que me vienen hablando, algunos coménteme Cuáles han influenciado en evolución positiva y Cuáles influyen en evolución negativa en el proceso lector de los estudiantes.

INF D2: A ver, en en positiva pues todo porque El niño va a tratar de de organizarse a sí mismo o eh digamos ya no él mismo puede empezar sus etapas de para extraer información, para tener nuevas conexiones con los alumnos, con los compañeritos, con los inclusive con el mismo mundo en que se desenvuelven.

ENT: Y negativa.

INF D2: negativa de pronto que que los niños Hay un hay una parte que ellos siempre quieren estar pegados a ese computador y no quieren soltarlo para nada. Entonces, la parte

social, digamos, se está se está tratando un poquito de de perder porque el niño siempre vive pegado del de la parte tecnológica y no trata tanto a socializar como como otras veces. Ya no quieren jugar una ronda, ya quieren vamos para la sala de computación y entonces eso también los pues les controla ellos su su proceso evolutivo.

ENT: Profe, hablamos un poco acerca de la motivación de los estudiantes. ¿Qué papel cree que juega la motivación, o sea, el hecho de que estén motivados ellos en su proceso lector?

INF D2: Ave María, eso es importante porque si el niño no está motivado, automáticamente el objetivo de la lectoescritura no se va a lograr. Entonces, el niño primero necesita su motivación. Por eso el profesor tiene que estar como inmerso en ¿Cómo motiva primero el personal para incentivarlo al decirles esa clase que lleva? Puede ser un juego, puede ser una canción, puede ser un cuento, puede ser algo que el niño lo motive para iniciar esa clase.

ENT: Y cuando usted utiliza la la los cantos, los juegos, algo que motive en la clase antes de comenzarla, eso en cierto sentido, al momento de llegar al al desenlace propiamente de la clase, ha sentido avance. Se siente el avance.

INF D2: Sí, señor. Sí, porque el niño tiene todos los sentidos puestos en lo que ya va a iniciar, porque el precisamente con la motivación que le hice al educador, él trata de estar atento para no perderse ningún detalle de la clase.

ENT: Importante lo que usted comenta, mi profe. Ahora, pasando a una evaluación y un seguimiento en el proceso lector, coménteme qué instrumentos o métodos utiliza usted para evaluar y hacer seguimiento al proceso lector de sus estudiantes y ¿Cómo interpretar los resultados?

INF D2: Bueno, por ejemplo, ¿Qué qué instrumentos?

ENT: ¿Para evaluar? Sí,

INF D2: para evaluar la lectura. Puede ser en parejas, puede ser puede ser que la signa. Por ejemplo, en el grupo se le reparte una lectura a todos los niños del grupo y comenzamos a leer el texto. Entonces, automáticamente el niño lee un párrafo, dice, siga fulano. Entonces, él tanto él tiene que estar al tanto de dónde va el compañero para poderlo seguir la lectura,

ENT: capta la atención, está concentrado.

INF D2: Entonces, ahí hay atención concentrada, ahí hay eh pilas del niño que está piloso para que no se quede y para que no sea él el que dañe el dañe la la el cuento. Entonces, y porque eso es importante que el niño vaya llevando el hilo del Cómo se desarrolla el cuento, bien sea cuando inicia ¿Cuándo va en la mitad y cuándo termina? ¿Por qué? Porque al final de ese cuento entonces se van a hacer una serie de actividades en los que el niño debe responder por ¿Qué pasó? ¿Quiénes eran los personajes? ¿Cuántos años tenía el niño? ¿Qué pasaba? Ahora, cuando ya tiene esa parte que ya el niño expresó lo que encontró del cuento, viene la parte que uno le va a decir, ¡Bueno, tú Cómo cambiarías el comienzo de ese cuento o Cómo le cambiarías el desenlace! Entonces, el niño va a tratar de buscar otras alternativas para organizar su cuento, ¿ya? De manera que él lo entienda y que sea a su favor. Entonces, eso le va a ayudar a ellos a vivir su propia vida. Porque ya ellos se van a metro como personajes ellos dentro de la misma historia.

ENT: Y al momento de realizar la evaluación, ¿Cómo interpreta usted los resultados? ¿Cómo ¿Cómo evalúa?

INF D2: Por eso te digo, se evalúa, digamos, por pareja se puede hacer un drama. Ahora, cuando ya estamos en este drama, ¿Qué pasa? El cada niño va a decir, ¡Bueno, a mí me tocaba ser el personaje tal y yo estaba actuando así, así por esto y por esto!. Pues entonces, en todas esas evaluaciones, por ejemplo, en cuando el niño hace teatro, en canciones, en en movimientos inclusive. Hay una una, por ejemplo, hay una forma muy chévere que yo siempre la hago por medio de de tablillas. Cuando estamos viendo diferentes temas en dentro del área, automáticamente yo formamos tablas y formamos equipos. Entonces, a cada equipo se le da un paquete de tablillas en cartulina pueden ser. Entonces, el profesor o el director que está dirigiendo la guía automáticamente da una frase y por ejemplo a hay una una cantidad de niños en cada grupo, niños cinco por grupo, por decir algo. Entonces, en esas en esas fichas, ellos tienen que buscar una palabra que se acomode a la frase que el profesor diga. Por ejemplo, María sale a Entonces ellos ellos pueden buscar y cada cual le puede dar a que sale María o a dónde sale. Puede ser al parque, puede ser a la cocina, puede ser al patio, puede ser alguno ustedes no van a ser, nunca van a estar iguales la frase. ¿Por qué? Porque cada niño interpreta su manera.

ENT: Esa es una forma de evaluar su…

INF D2: Esa es una forma de evaluar. Entonces, ¿por qué por qué tú la pusiste que saliera al patio? Entonces el niño va a argumentar, dice, ¡Ah, no, es que es sencillo, porque es que a mí me gusta más jugar en el patio, entonces yo hago que María salió a jugar al patio!. O puede decir, ¡Y, pero es que yo puedo! Entonces dice el otro, «No, yo también puedo jugar en la panadería». el otro, ¡Ah, no, pero si yo me voy al cuarto, a mi cuarto, también juego! Entonces, date cuenta que se forma, digamos, el diálogo y las conversaciones. Es mejor jugar en el cuarto, es mejor jugar en la digamos en el patio y ya ellos se van a interactuar entre ellos. Es una forma de evaluar.

ENT: Sí, profe, y ¿Con qué frecuencia realiza el seguimiento al proceso de cada estudiante usted?

INF D2: Todos los días, porque todos los días se hace lectura en voz alta.

ENT: Excelente método. Y Cómo le comunica los resultados de la evaluación a los estudiantes y a los padres de familia.

INF D2: El proceso se va dando. Entonces, ya uno empieza con el padre de familia ya ellos también porque ellos también necesitan un incentivo. Has mejorado la lectoescritura, te felicito, estás bien, estás mejorando, solo que no debes de dejar de hacerlo. Al padre de familia es otro que también se alegra mucho cuando ve proyecto, cuando es que su hijo está progresando, cuando ve progreso. Entonces, Entonces, todo eso ayuda a esa comunidad, digamos, a sentir ya colaborarle más a su hijo en la lectura escritura, porque de ahí de esa letra escritura depende las demás áreas.

ENT: Ok, ¿Cómo identifica específicamente usted cuando un estudiante está experimentando debilidades en su proceso de consolidación lento? ¿Cómo lo especifica? Perdón, ¿Cómo lo identifica usted?

INF D2: Se identifica porque el niño, digamos, en un proceso que se le pregunta sobre sobre la lectura hecha, el niño no va a tener como argumento, no va a saber por dónde que qué va a responder. Sencillamente va a decir, ¡No lo entendí!. Entonces esa es una forma de uno analizar que el niño le falta todavía o comprensión lectora o de pronto le falta, digamos, si es en la en la en la lectura, le falta comprender, le falta analizar, le falta ser crítico con la misma lectura.

ENT: Sí. ¿Y qué se señales le indican a usted que un estudiante necesita refuerzo adicional?

INF D2: Precisamente cuando se le dice por decir algo, vamos a hacer un resumen de lo que nosotros vimos en este cuento, pero resulta que el niño dice, ¿Cómo que resumen yo de dónde voy a sacar palabras para ponerle ahí? Entonces esa es una forma sacando un resumen, haciendo de pronto inventando, reinventando, reorganizando su cuento. Esa es otra la forma de uno analizar si el niño sí va en proceso lo que uno lo quiere llevar hacia la comprensión.

ENT: Mmmm, Listo, mi profe. Ahora, eh, eso está claro con la parte de Cómo usted evalúa a sus estudiantes y todo ese proceso que usted está llevando a cabo con ellos, pero empleando también Usted, me imagino que también emplea estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura. Entonces, descríbame paso a paso las estrategias que implementa para enseñar lectura en tercer grado. ¿Cuál es la secuencia típica de una clase de lectura normal? Primero, descríbame el paso a paso de las estrategias que implementa para la enseñanza a la lectura. ¿Cuáles son?

INF D2: Lo primero, lo primero que debo hacer es esa motivación que la no esté motivado para llegar ahí. Entonces, luego de esa motivación, ya se entra a la temática directa, que es entonces se le da ya el detalle al niño de la digamos la clase que se quiere se quiere realizar y luego el niño ya viene la viene la parte que ya usted le entregó el proceso. Entonces, el niño va a retroalimentar con su palabra lo que escuchó lo que aprendió. Luego de eso, él te puede hacer tranquilamente te puede hacer un resumen de lo que con sus palabras de lo que él entendió del cuento. Por ejemplo, cuando estamos tratando de cuento, lo que él entendió del cuento con sus palabras. Luego viene el el digamos yo pienso y tú qué piensas. Entonces el viene la comparación que el otro alumno puede pensar diferente. Entonces viene la puesta en común. que aquel dice, «No, es que a mí no me pareció como tú lo interpretaste». El otro dice que sí. Por esto y por esto cada uno da sus argumentos y se concluye con lo que ya sea como general para los dos.

ENT: Usted cuando está en el aula, ¿Cómo planea una clase típica de lectura? ¿Cómo la hace?

INF D2: ¿una clase típica de lectura?

ENT: Sí. Si. ¿Cómo la planea? Una secuencia típica. de una clase normal, una sola clase, ¿Cómo la planea? ¿Cómo realizar la planeación de la clase?

INF D2: Bueno, esa planeación se puede organizar, así como te estoy explicando. Primero viene a ser la organización del tema, o sea, la motivación. Puede empezar por un juego, por algo.

Eh, puede ser también se utilizan, por ejemplo, juegos o libros que le llamen la atención para leer, cuentos con personajes fantásticos o darle un propósito a esa lectura. Y ya ahí se comienza con esa parte del del trabajo. Luego vienen las opciones. Eh, bueno, vamos a mirar a clarificar dónde está el nudo, dónde está el desenlace de ese cuento, dónde está el inicio. Todo eso va metido dentro de mientras se argumenta el tema, el niño va identificando cada parte de a dónde entra el inicio, dónde fue el desenlace y cuándo llegó al ya al al final del cuento. ¿Listo?

ENT: Y también, ¿qué fundamentos pedagógicos orientan la selección de sus estrategias de enseñanza de la lectura? O sea, ¿En qué fundamentos pedagógicos se basa usted al momento de de utilizar o de implementar las estrategias de la enseñanza o su método de enseñanza a la lectura? ¿En qué fundamentos pedagógicos se basan?

INF D2: O sea, viene, por ejemplo, la fonología, que son los sonidos del lenguaje. Viene, por ejemplo, también entra ahí la fonética, que es la interacción de las letras, o sea, el fonema con los sonidos, la fluidez, la interpretación, la comprensión textual. el significado de palabras, la interacción de cada texto por medio de representaciones donde el niño participa de diálogos, poemas, uso de revistas, periódicos, noticias.

ENT: Y, por ejemplo, cuando hablo o de fundamentos te pedagógicos, perdón, me refiero, por ejemplo, como grandes pensadores. Usted ahorita al principio de la entrevista usted me habló que anteriormente era muy conductista y actualmente es más constructivista, ya que el alumno construye su conocimiento. ¿Qué fundamentos pedagógicos como esos grandes pensadores o como esas enseñanzas de esos pedagogos utilizan usted para la selección de esa estrategia, los fundamentos pedagógicos?

INF D2: A María, ahí están, ahí están muchos de ellos que siempre hablan de que es el alumno el principal elemento del conocimiento. Uno. Dos, que son, digamos, ellos. Por ejemplo, si mal no estoy, ¿Quién era Roseau? Me parece que habló mucho acerca de de la inteligencia, el conocimiento, el desarrollo del pensamiento en el niño. De todo de todo eso se basa uno para poder de todos ellos, porque el pensamiento no es único. Cada uno de esos de esos de esos pensadores, cada uno de ellos tenía un concepto que a hecho la educación, reunirlos paso a paso y escoger de cada uno de los pensadores lo que le conviene a un bien común.

ENT: ¿Listo mi profe? Y también me imagino que utilizará secuencias didácticas entrando a esa parte o como más bien lo conocemos, unidades didácticas generales. Usted sabe que la unidad didáctica es como la clase macro, inclusive puede durar hasta meses. No puede ser una sola clase. Una secuencia secuencias didácticas son las varias uniones que dan la unidad didáctica. ¿Cómo la planea usted? ¿Cómo la estructura? Una secuencia didáctica completa para el desarrollo de competencias lectoras. Regáleme un ejemplo específico.

INF D2: Un un No, es que como tú lo dices, no. Uno nunca termina una clase o un tema X. La del tiempo que se agote. Pero las secuencias siguen, o sea, se puede conectar mucho rato. Entonces, uno tiene que ir mirando el proceso del desarrollo del niño a medida que va avanzando en la misma la misma ruta de la secuencia. No puede adelantarse, no puede ir más acelerado porque el niño es quien debe llevar el proceso. Puede retrasar una secuencia por ahí, dos meses, tres meses, inclusive el año, porque hay niños que no arrancan ni por el chato. Entonces uno tiene que irlos empujando, empujando suavecito a nivel de ellos.

ENT: Y y ¿Cuáles fases considera usted que son esenciales para esa planeación? Por ejemplo, pasos, por ejemplo, inicio, desarrollo, cierre.

INF D2: Pues a ver, el inicio es importante, pero ahora eh el niño tiene que primero estar demasiado activo para empezar y organizar ese inicio. Cuando viene ya el desarrollo de la actividad es cuando el niño trata ya de ubicarse dentro del contexto general. Ahí vienen los personajes, ya viene generalmente el digamos el cuerpo de la enseñanza de ese cuento para llegar ya a un final feliz o infeliz dependiendo del cuento.

ENT: Y deme un ejemplo de algún tipo de actividad que usted utiliza para activar los conocimientos previos de los estudiantes. antes de leer.

ENT: Antes de leer de

ENT: Sí, claro que obviamente lo planea en la en la secuencia didáctica. ¿Qué tipo de actividades?

INF D2: En las actividades son variadas. Uno utiliza muchas muchas actividades. A veces por decir algo, entra al salón. Yo, por ejemplo, acostumbro mucho la la con canciones. Me gustan las canciones. Entonces, esas canciones deben tener algo o hoy vamos a hacer hoy vamos a hacer trabalenguas, vamos a hacer adivinanzas, vamos a hacer Sí, uno entra con una actividad X, por

ejemplo, hay una un un es un canon, pero a mí me gusta mucho enseñárselo a ellos para que ellos se activen. Entonces dice uno, el canon dice: ¡Al auto de mi jefe se le ha pinchado una rueda! Eso es el contenido. ¿Qué hay? Que ellos después a medida que lo cantan la segunda vez ya van ya no dice auto, sino cambian la palabra prum. De mi jefe se le ha pinchado una rueda, pero en la canción lo van haciendo. Por ejemplo, al auto de mi jefe se le ha pinado una rueda, después al prum de mi jefe se le ha pinchado una rueda. Entonces, después al prum de mí y ya cuando hablamos de jefe, nos colocamos la mano al frente y hacemos como si fuera un general, un saludo aa un…

ENT: Van adicionándole algo a la actividad.

INF D2: Van adicionándole a la actividad. Entonces, la idea es concentrar al niño la atención para que ellos se acuerden cuál es la actividad que sigue, o sea, el movimiento que sigue. Si. Entonces, al fin dice, eh, al prun de mí se le ha y cuando hablamos de pinchado, una y empezamos a hacer círculos con el dedo que es la rueda. Entonces ahora arreglarlo con chicles. Ya cuando llegamos a la Palabra chicle ya no la mencionamos, sino que sencillamente movemos la mandíbula como si estuviéramos masticando el chicle. El que se equivoque, que diga la palabra chicles, va a tener que pagar una penitencia.

ENT: Es esa actividad siempre le ha favorecido.

INF D2: Sí, porque todo el mundo está atento, está diciendo, ¡miércoles¡, no me puedo equivocar y así. Hay muchas muchas cosas que uno emplea para Muy bien, profe.

ENT: Usted sabe que en la comprensión lectora hay tres niveles. que es algo básico que le está algo directo que le está haciendo la pregunta, inferencial un poquito más difícil la comprensión lectora y crítica que ya es inclusivo hasta dar opiniones, en esas secuencias didácticas que usted da, ¿Cómo promueve usted o Cómo hace para enseñarles la comprensión literal, inferencial y crítica durante la lectura? ¿Cómo hace usted?

INF D2: Bueno, Eso se hace lo o yo lo hago al menos por medio de de dos textos de un cuento, una novela o sí, porque los textos cortos son más fáciles para ellos. Entonces ahí se meten ya van ellos con todas las formas de los textos que son descriptivos, narrativos, hasta llegar al crítico, la forma crítica que es la de donde ellos son los que tienen que exponer sus Entonces uno

por medio de todos esas esas formas los va e induciendo a que ellos sean lleguen a donde uno lo quiere llevar.

ENT: Pero, ¿Qué hace exactamente con texto esos textos?

INF D2: Se hace lectura.

ENT: Después

INF D2: luego de esa lectura comenzamos ya a Bueno, entenderlo qué fue lo ¿Que hicimos con esa lectura? ¿Qué escucharon ustedes? ¿Quiénes eran los personajes? Luego viene como ya la actitud directa de bueno yy si no hubiera sido así, ¿Qué pasaría si tal cosa? O sea, a ponerlos como a pensar, a dudar o a darle otra motivación al cuento según cada quien. Entonces ahí lo vamos llevando hasta que sea el mismo niño el que el que llegue a lo crítico, a lo Pero hubiera sido mejor que, por ejemplo, que la abuela no se hubiera, en el caso de de la abuelita de Caperucita, hubiera sido mejor que la abuelita no se hubiera no se hubiera acostado para que el lobo no se la comiera. Ya. Entonces, si el de pronto si la abuelita estaba en el patio, el o no tenía tiempo para comérsela, pero se la encontró en la cama y la aprovechó. Entonces, son formas del mismo pensamiento que el niño va a dar poco a poco a medida que va entendiendo lo que lee.

ENT: Sí. Y, por ejemplo, y por ejemplo en el caso de bueno, eso para poder mirar los niveles literal, inferencial y crítico y para generar la comprensión o la reflexión después de aplicar la lectura, ¿Cómo Cómo hace usted para que ellos reflexionen?

INF D2: Eso que te estoy diciendo

ENT: Porque lo anterior fue para la forma crítica.

INF D2: Por eso para la forma crítica.

ENT: pero ahora para la reflexión.

INF D2: Para la reflexión, porque cada uno de esos elementos va a dejar una moraliza, va a dejar un digamos algo que ellos se puedan se puedan pegar de ahí, que puedan utilizar. para su vida diaria. Por ejemplo, yo me acuerdo mucho del gigante egoísta en un cuento muy muy diciente en el que uno empieza a el gigante pues siempre vivió en su castillo, en su en su parte y no dejaba entrar nunca a nadie, a ningún niño. Entonces después esa de ese cuento, la idea al final, o sea, la moraleja fue que el gigante se quedó solo y ahí murió solo porque nadie llegó ni a mirarlo ni nada. Solo que al final cuando ya él se dio cuenta de esa soledad, fue que fue asentando

poco a poco los niños sin que le hiciera daño. Entonces, que no es bueno estar solo, sino que es mejor estar en compañía de los demás, pendientes de los demás, eh servir a los demás. Eso, esa actitud de servicio se puede mostrar dentro del cuento. Actitud de servicio, actitud de entrega, actitud de compromiso. hizo muchas actitudes.

ENT: Pero, ¿Cómo los niños llegan a esa reflexión? O sea, los niños, los niños, ¿Cómo la expresan? ellos

INF D2: la expresan por su forma de ellos decir, hombe, si es que ese gigante era egoísta, no gustaba de los niños. Entonces ahí se mete usted con el valor del egoísmo y empieza a hablarle al niño sobre el valor del egoísmo y cuál sería la forma contraria a ese egoísmo.

ENT: Ok. En el caso de la del de la oralidad, cuando ellos exponen dentro de la secuencia didáctica, eh, ¿Qué papel desempeña esa oralidad? ¿o ¿Cómo le hacen para ellos exponerle?

INF D2: Bueno, ellos exponen con sus propias palabras porque no se acepta que los lean. Sencillamente ellos ya graban parte del texto y es el resumen lo que ellos le van a explicar a los compañeros. Entonces, ese resumen lo van ellos ahí se va a mirar el niño, la digamos la expresión la forma de ellos tener su movimiento en su cuerpo para expresar, hacer las formas expresivas de decir las cosas y todo eso. Entonces, todo eso lo va uno analizando, la fluidez verbal, eh la comprensión inclusive de palabra, porque dentro del grupo puede haber alguien que le diga, eh, y mira, y ¿Qué quiere decir? ¿Qué quisiste decir tú cuando dijiste x palabra? El niño debe ir preparado para saber el significado de palabras desconocidas que le pueden hacer preguntas porque la audiencia puede preguntar.

ENT: Profe, ¿Se acuerda de un ejemplo específico que haya tenido? Pues no solamente de este año, de años anteriores.

INF D2: A ver.

ENT: ¿qué resultado obtuvo?

INF D2: ¡Uf! Por ejemplo, niños más abiertos, más despiertos, más expresivos, que no les daba pena ya participar en clase, que estaban listos para organizar. Eso ese se buscó un ejemplo, ¿verdad?

ENT: Y también hay adaptaciones multigrados. Se sabe que no solamente usted trabaja con terceros, sino que también trabaja con otros grados. ¿Qué adaptaciones específicas ha

desarrollado para atender la diversidad de niveles lectora en un modelo multigrado? Por ejemplo, hay años en que le toca tercero y le toca primero a los años a años en que le toca tercero y le toca segundo, o sea, siempre con otro con otro grado. Por eso multigrado. ¿Qué adaptaciones hace usted en su aula de clases?

INF D2: Pues hay una muy clara y es por decir algo, si tengo en el caso cuando uno tiene todos los grados. Inclusive, sencillamente los niños que son mayorcitos, que entienden mejor los temas, uno los coloca para que le colaboren con los otros que apenas vienen leyendo. Esa sería una forma de sustituirle el digamos que el que el compañero le le ayude. Lecturas guiadas, también formulación de preguntas de ese texto, todo eso uno. trata de de de ubicarlos dentro de eso. Por ejemplo, si uno una lectura guiada, por ejemplo, para el grado tercero, mientras que el grado primero coge de pronto uno un grado un niño de otro grado más grande o sí puede ser el segundo que le colabore acá con los primeros mientras tú estás en el cuarto, mientras pasa al segundo y asociación.

ENT: Así organiza usted las actividades o la lleva a cabo.

INF D2: Si las hago porque sí, no necesita que todo esté trabajo bien

ENT: y casi siempre eh ya me habló de algunas, pero ¿qué otras estrategias utilizan para niños o grados que están más avanzados para que la ayuden con los de tercero que están con más dificultades? Ya me hablo de una, pero ¿Qué otras más estrategias utilizan?

INF D2: Por ejemplo, eh ayudas a que se incentiven por la lectura, porque ya ellos se pueden utilizar lecturas guiadas, lecturas qué lectura guiada, lectura técnica de comprensión con ellos en su lectura. Pueden hacer muchas cosas.

ENT: profe, también, por ejemplo, eh, ¿Cómo adapta los textos o las actividades según el nivel de lector? Usted usted Cómo los adapta porque sabe que un niño de tercero puede entender más que otros niños de tercero que tienen debilidades en la lectura. Entonces, ¿Cómo te adaptas eso al nivel de cada estudiante?

INF D2: precisamente con las lecturas en voz alta, la comprensión de la de esa lectura con digamos que el uso de de palabras desconocidas, buscar su significado, todo esos son actitudes que uno le ayuda a que el niño vaya desarrollando poco a poco.

ENT: Regáleme una experiencia pedagógica específica que resultó exitosa en la enseñanza de la lectura. ¿Qué factores contribuyeron a ese éxito?

INF D2: A ver, una experiencia. El juego de, por ejemplo, el juego de Roles, el juego de Roles es bueno porque lo ayuda al niño, al digamos, vamos a formar unos varios grupos. Entonces, al formalizar esos grupos, entonces tú eres aquí, tú eres la persona más más de con más poder, con más, ¿Cómo se dice? Sí, el mayor de esta parte. Bueno, y ahí se van formando los roles de cada quien. Entonces, ellos a través de esos roles van a desarrollar un papel en una dramatización, por decir algo. Y sí, sí sale bien, sale bien la cuestión.

ENT: Y, por último, llegando a la parte de la evaluación eh de la afectividad, obviamente, ¿Cómo determina usted si una estrategia para la lectura está siendo efectiva?

INF D2: según el desenvolvimiento del niño. Cuando ya yo veo que está leyendo fluidamente, que entiende conceptos, que exponen sus ideas, cuando eso ya uno mira que la preparación ha sido concreta.

ENT: ¿Y qué indicadores observan sus estudiantes?

INF D2: ¿Qué indicadores? Ellos, pues ya se se vuelven más abiertos, más despiertos, ya se incentivan más por hacer lectura, por una cosa y otra. Entonces ya uno los ve ese como ese anhelo, ese proyecto que ya ellos tienen para hacer su lectura.

ENT: ¿Y Cómo es el punto de partida?

INF D2: El punto de partida de ellos o el del el…

ENT: el suyo

INF D2: precisamente el punto de partida mío es precisamente venga acá, venga, siéntese aquí, vamos a leer, vamos a estudiar, tú qué entiendes, tú qué comprendes, porque hay que coger el alumno también uno a uno para poder identificar directo, directamente. el proceso que se está dando.

ENT: Me imagino, profe, que usted con todas estas estrategias didácticas que aplica día a día, obvio que va ganando experiencia como docente. ¿Qué aprendizaje ha tenido usted como docente en esa experiencia?

INF D2: ¿Qué aprendizaje?

ENT: ¿le ha dejado?

INF D2: Me ha dejado, pues a ver, eh, digamos la satisfacción de que uno logró transmitir ese conocimiento al alumno y que él asimiló correctamente. Esa es una como algo que le queda a uno esa satisfacción de que el niño aprendió lo que uno le quiso llevar para que aprendiera.

ENT: Ok. Y, por último, ¿qué ajustes se han realizado en sus estrategias calculando en los resultados observados en sus estudiantes con respecto a la lectura? ¿Qué ajustes?

INF D2: ¿Qué ajustes? No hay muchos. Uno tiene que…

ENT: por ejemplo.

INF D2: mirar, por ejemplo, eh, ya miras que el niño lee Entonces, ahora vamos a lo a un grupo, por decir algo, ya vamos a tratar de hacerlo en pareja, vamos a tratarlo de hacer porque esa es una estrategia también que uno la utiliza cuando ve que hay un niño que lee bien y el otro todavía le falta. Entonces, son estrategias que uno va buscando armonizando el proceso

ENT: y ha implementado cambios, o sea, ¿Qué cambios ha implementado usted para identificar exactamente esas debilidades comunes entre los estudiantes? O sea, ¿Qué cambios ha implementado usted?

INF D2: ¿Qué cambios?

ENT: Sí.

INF D2: A ver, de pronto eh, a ver, utilizando más estrategias pedagógicas de diferente índole y con eso ellos se han se han ido asimilando más. Es más, algunas veces ellos mismos presentan, ¡Profe, vamos a hacer esta actividad! Si. Entonces, en esa actividad de un juego, de algo, de un trabalenguas, de digamos de adivinanzas, ellos también van metiéndose al contexto lector.

ENT: Y con respecto a esos cambios, ¿ha tenido que modificar alguna secuencia didáctica?

INF D2: Pues no, porque se pueden adaptar inclusivo a la secuencia que ya uno lleva

ENT: ya veces con los resultados obtenidos con los estudiantes le ha tocado cambiar o modificar el método.

INF D2: Sí, el método hay que irlo variando porque es que uno siempre no puede llegar con lectura, no puede llegar con muchas cosas, puede llegar con con digamos con fichas, puede llegar con un audio, una cuestión de audiovisuales, puede llegar muchas muchas formas.

ENT: Toda la experiencia que usted ha tenido en sus años docentes le ha demostrado la importancia de adaptaciones a sus estrategias.

INF D2: Sí, hombre. Uno no siempre tiene las mismas estrategias, tiene que irlas variando, irlas enriqueciendo poco a poco, cada año que pase.

ENT: Ok, mi profe, O sea, que en esos retos que usted ha tenido al momento de introducir cambios en su en su práctica pedagógica, eh la esos retos que que los que los enfrenta día a día le han servido de mucho.

INF D2: para ampliar mi experiencia. Si.

ENT: Muy bien. Y ya, por último, los apoyos o recursos de que usted considera que necesita para mejorar sus estrategias lectoras, ¿Cuáles creen que son?

INF D2: A ver, sería para yo tratar de llegar mejor a ellos, podría utilizar de pronto, a ver qué te digo, que es que prácticamente yo he utilizado muchas estrategias para eh podría ser No, todas más o menos una las va metiendo dentro de dentro del proceso. A veces le salen a una estrategia así, vamos a hacer, voy a hacer así, voy a hacer asá. Entonces son cosas que le nacen a uno, le salen así y le salen bien las cosas. Apenas improvisan. Entonces son son muchas la forma.

ENT: Bueno, mi profe, yo le agradezco en esta mañana tarde por haber de su tiempo y de su energía para esta entrevista. Muchas gracias profe.

INF D2: Bueno, con gusto

ENT: a usted.

INFORMANTE CLAVE ESTUDIANTE 1

ENT: entrevistadora
INF EST 1: Informante clave estudiante 1

ENT: Buenos días, mi nombre es Carolina Corrales y como profesora estoy estudiando cómo aprender a leer los niños en el contexto rural. Me gustaría conversar contigo sobre la lectura. No van a haber respuestas buenas ni respuestas malas. Solo quiero conocer tu experiencia. ¿Te parece bien? Si conversamos un ratico.

INF EST 1: sí.

ENT: No va a tardar mucho. Bueno, primero te pregunto, ¿te gusta leer?

INF EST 1: Sí, me gusta mucho.

ENT: A ver, ¿Qué piensas con Escuchas la palabra lectura?

INF EST 1: Bueno, la lectura es a veces muy intrigante porque te enseña muchas cosas. Además, puedes investigar como de qué se trata. También hay cuentos de fantasía, de miedo. Entonces sí me gusta mucho leer.

ENT: ¿Lees en qué lugares?

INF EST 1: Bueno, me gusta leer a veces en mi cuarto o afuera al aire libre para sentir la brisa. Excelente. Cuando tu profesora te dice, vamos a leer, ¿cómo te sientes?

INF EST 1: Pues bien, también dependiendo del cuento que leamos. Si es de terror, me siento como asustada. Si es alegre, pues me da mucha risa y si es de fantasía, me da ganas de soñar.

ENT: Muy bien. Por ejemplo, a veces en la escuela, ¿En qué lugares tiendes a leer?

INF EST 1: Bueno, en la escuela casi siempre lo que más hacemos es leer en el kiosco leer en el salón.

ENT: Y ¿Een qué posición lo haces?

INF EST 1: No sé, sentada o acostada así, nunca levantada porque se siente como raro.

ENT: Y y ¿En qué y en qué posición te sientes mejor o más cómoda o entiendes mejor?

INF EST 1: Pues sentada.

ENT: ¿Te gusta más?

INF EST 1: sentada

ENT: Por ejemplo, en la clase o a veces con tu profesor o profesora, ¿alcanzas aaa veces les ha mostrado estrategias para leer diferente a la posición sentada?

INF EST 1: Pues sí.

ENT: ¿Cuáles? Cuéntame tu experiencia.

INF EST 1: Pues podemos leer también acostados así con el libro así también es muy cómodo. O también podemos leer levantados también.

ENT: Pero ya me dijiste que así se siente raro, ¿verdad? Sí, yo no acostumbro así a leer, levantar. Ok. ¿Qué es lo más fácil para ti cuando lees?

INF EST 1: Para mí lo más fácil pues no sé, encontrar el problema en la lectura.

ENT: Y lo más difícil, ¿Qué es?

INF EST 1: Lo más difícil es como que a veces me enredo como en algunas palabras que son más difíciles de pronunciar.

ENT: Cuando encuentras esas palabras difíciles de pronunciar o de entender que no las entiendes, ¿Qué haces?

INF EST 1: A veces las busco en el diccionario o si no le pregunto a la profesora.

ENT: Y si estás en casa y no tienes a la docente, ¿Cómo harías?

INF EST 1: Bueno, si estuviera en mi casa, le preguntaría a mi mamá o lo buscaría también en el diccionario.

ENT: Ok. Bueno, a veces Cuando lees un cuento, una fábula, una historia o algo, puedes eh puedes después recordar lo que pasa en la historia. Cuéntame un cuento.

INF EST 1: Sí, sí puedo recordar como La princesa de fuego,

ENT: por ejemplo.

INF EST 1: Sí, fue un cuento muy bonito, o sea, porque ella dijo que se casaría con el que le diera el mejor regalo y todas las personas pensaban en como regalos, cosas caras, joyas y flores. En cambio, que un joven le dio una simple piedra y ella se quedó como pensando, ¿Qué voy a hacer con una simple piedra que no vale nada? Sabiendo que ella era una princesa y que podía tener todo lo que quisiera. Entonces ella llamó al joven y el joven le dijo que pues esa piedra simbolizaba su corazón, que era duro hasta que pudiera hacerlo mejor. Y entonces ese corazón duro se transformaría en algo blando que, pues es que A la princesa también le gustaban mucho los lujos, pero entonces cuando vio que cuando empujó la piedra al fuego y eso se convirtió en oro, descubrió que la riqueza no era tan importante, sino que era más importante las demás personas que su propia riqueza.

ENT: Interesante. ¿Cómo haces para acordarte de lo que decía ese cuento?

INF EST 1: Pues no sé, me acuerdo mucho porque, bueno, son historias muy bonitas que dejan una enseñanza.

ENT: por ejemplo, eh, ¿Recuerdas algo especial de ese cuento? Cuéntanos.

INF EST 1: Pues lo más especial que yo encuentro es que pues la princesa, a pesar de tener todo, el joven le regaló una piedra, algo que parece insignificante, pero cuando te das cuenta del valor de las cosas ya todo es diferente.

ENT: Exacto. Y te dejó una enseñanza para ti como persona.

INF EST 1: Pues sí, porque a veces, por ejemplo, mi mamá me da un regalo ya veces yo no lo valoro sin saber el esfuerzo que ella ha hecho o todo lo que ha hecho por mí.

ENT: Muy bien. A veces en los cuentos hay cosas que no están escritas directamente, pero uno las entiende igual, ¿verdad]? Por ejemplo, ¿te ha pasado esto? Te coloco, te coloco un ejemplo. Eh, a veces si yo te digo del cuento de Caperucita Roja Yo apenas con decirte Caperucita Roja, ¿Cómo la describirías?

INF EST 1: Bueno, es una niña que usaba una Caperuza Roja, eh una niña amable y también algún, ¿Cómo decirlo? Muy confiada.

ENT: Está bien. Y a veces cuando las cosas no están directas escritamente en la fábula, pero igual las entendemos. ¿Te ha pasado? ¿Me podrías dar un ejemplo?

INF EST 1: Bueno, como en Caperucita Roja ella confió demasiado en el lobo. Sería como ¡No puedes confiar en desconocido! Bueno, claro que eso a mí no me ha pasado, pero y no quiero que me pase tampoco porque mi mamá me ha enseñado que uno no puede confiar en alguien que no conoce.

ENT: Así es. Excelente. Ahí si yo te describo a Blancanieves y te digo que es de prueba blanca ojos azules, labios rojos, ¿Cómo te la imaginarías esencialmente? Y es algo que no está escrito como tal en la historia.

INF EST 1: Pues ella era una muchacha de muy buen corazón también. Pues yo me la imaginaría también como como se describe en el cuento, no descrito que ella también era Pues ella es muy muy amable. Ella a pesar de todas sus circunstancias había estado la reina malvada, pero a pesar de todo, ella nunca lo dio, o sea, nunca le dijo: ¡No te quiero más en mi vida tampoco! O sea, no la trate mal. De por sí que todo lo que le hizo la embrujó, la chistó. Entonces, eso es lo que me imagino de Blancanieves, que ella, a pesar de todos los problemas que tiene Ella nunca quiso tirar la toalla.

ENT: Muy bien. Ahora, ¿Crees que las personas adultas o jóvenes que escriben los libros quieren enseñarnos algo especial con sus historias?

INF EST 1: Pues sí, yo creo que si nos quieren enseñar varias cosas. A veces no creo que sea solamente por escribir un cuento, sino por narrar las historias de su propia vida.

ENT: También, por ejemplo, el cuento que me estaba contando de la princesa de juego, ¿Qué crees o cuál fue la intención con la cual la el autor o la autora de este de este cuento lo hizo? ¿Cuál fue la enseñanza que dejó en ti como persona?

INF EST 1: Bueno, para mí la enseñanza que dejó fue que no porque algo no se vea lujoso o de oro o cualquier cosa, no significa que no valga la pena, porque las cosas más importantes no están desde afuera, sino está desde adentro de tu corazón.

ENT: Eso te dejó a ti como enseñanza.

INF EST 1: Sí.

ENT: Y, por ejemplo, el el el que me decías ahorita de Caperucita Roja de la niña que era muy ilusa, ¿Qué enseñanza crees que te deja?

INF EST 1: Pues es que a veces la gente es muy confiada de y del que menos te esperas de ese te puede dar una sorpresa.

ENT: Y de otro cuento que tú hayas leído, ya que me dijiste que te gustaba leer, ¿Qué enseñanza crees que te de

INF EST 1: Bueno, también he leído la cenicienta.

ENT: ¿Qué enseñanza te ha dejado?

INF EST 1: Pues la cenicienta, a pesar de ser pobre, ella era muy humilde. Sus hermanas tras la trataban mal, la trataban como sirvienta y todo, pero eso me deja la enseñanza de que tú puedes estar más arriba. pero en algún momento tienes que bajar. Así como la cenicienta. Ella la trataban como sirvienta, mientras que sus hermanas tenían vestidos. de princesas y toda la cosa, pero, pero ella terminó, pero Cenicienta terminó siendo la princesa del reino, terminó ganando todo lo que sus hermanas querían y sin esforzarse.

ENT: Ah, muy bien. Excelente. Ahora dime en tu casa, ¿Quién lee? ¿Quién sabe leer? Por ejemplo, listo. Dime, en tu casa ¿Quién lee?

INF EST 1: Bueno, en mi casa lee mi mamá, mi primo, mi abuelo. A mi abuela le gusta mucho leer la Biblia.

ENT: ¿Y qué leen? Exactamente. Eso te iba a preguntar. ¿Qué lee? Por ejemplo,

INF EST 1: mi mamá, por ejemplo, a mi mamá a veces le gusta leer como, no sé, como historias, así como de novelas y esas cosas. A mi primo, a Juan Manuel, le gusta mucho leer, así como historias de fantasía y a mi abuelo sí le gusta leer mucho las historias de la Biblia, porque él es pastor.

ENT: Ay, excelente. Y, por ejemplo, eh eh en tu casa tú también lees. ¿Tú qué lees?

INF EST 1: Bueno, yo en mi casa a mí me gusta mucho leer las historias así de fantasía como de Blancanieves, La Cenicienta, Caperucita Roja, La Princesa de Fuego.

ENT: Pero además de leer libros físicos impresos, también leen en el celular, en medios digitales.

INF EST 1: Sí, muchas veces también en el celular también leemos a veces, por ejemplo, historias, así como folletos y esas cosas.

ENT: Leess periódicos.

INF EST 1: Sí, periódicos ya no ya no leemos.

ENT: Ok, listo. Por ejemplo, ahora vamos a En tu casa hay libros, revistas, cuentas Historias. ¿Hay esto en tu casa?

INF EST 1: Sí, en mi casa hay libros y también revistas.

ENT: ¿Para qué las usan?

INF EST 1: Pues los libros a veces para buscar historias, para hacer tareas o también para recortar imágenes.

ENT: Para eso las usan.

INF EST 1: Y en las revistas como para buscar ropa y cosas que quieren comprar.

ENT: o sea, que son viejas, o sea, que le dan uso, digámoslo así. Muy bien. Pero además de tu casa, de los miembros que viven en tu casa, en tu familia, en tu vereda con tus vecinos en tu contexto. ¿Has visto a gente que lee cosas? Cuéntame ¿Qué los has visto que leen?

INF EST 1: Bueno, yo he visto a Pues yo he visto a he visto ahhh, no sé, he visto a una tía mía que vive en Medellín, que ya me llevó una vez allá, la he visto mucho leer, así como documentos porque ella tiene una empresa.

ENT: ¿La has visto leer documentos?

INF EST 1: Sí, documentos o también carpetas y eso.

ENT: Y cuando leen, por ejemplo, en voz alta algún vecino, algún familiar o alguien, ¿Qué aprendes?

INF EST 1: Bueno, a veces aprendo, no sé, algunas enseñanzas, como cuando mi abuelo lee la Biblia, también aprendo muchas cosas, como varias historias, como la historia de David, como La historia de Jonás.

ENT: Excelente. Otra pregunta más. ¿Aprendes más cuando alguien te lee o cuando tú lees?

INF EST 1: Yo siento que yo aprendo más cuando yo me leo porque yo puedo, o sea, yo puedo, o sea, como intentar memorizar lo que yo leo y así.

ENT: Y comprendes mejor.

INF EST 1: Y comprendo mejor porque yo soy la que estoy viendo el libro, las letras.

ENT: Muy bien. Entonces, ¿Para qué crees que sirve saber leer bien?

INF EST 1: Yo creo que sirve saber leer bien para muchas cosas, porque si tú vas a conseguir un trabajo, necesitas saber leer papeles de entrevistas. Si tú vas a estudiar, necesitas saber leer, o sea, para creo que casi toda en la vida cotidiana se necesita leer como para hacer una receta y cosas así.

ENT: Por ejemplo, vamos a suponer que hay un acto cívico y es del día de la tierra o en el día del amor y la amistad, que estamos en este caso. y te toca salir a leer al frente, eh o exponer una cartelera. ¿Para qué crees que sirve saber leer bien?

INF EST 1: Pues yo creería para que otros también aprendan, no solo para que yo aprenda, sino para que otros también sepan lo que lo que vale la lectura, porque pues en la lectura tú puedes dar un mensaje de amor, un mensaje de felicidad, un mensaje de tristeza.

ENT: Exactamente. Y si y si lo haces bien en esa exposición de de esa en ese acto cívico, ¿Cómo crees que te iría? ¿Para qué crees que te serviría?

INF EST 1: Bueno, me serviría para aprender yo y para que los demás aprendan también sobre, por ejemplo, sobre el amor y la amistad, que las amistades son valiosas. Eh, bueno, en el día de la tierra que sí que hay que cuidar la tierra, como que hay que reciclar y todas esas cosas para vivir mejor.

ENT: Y si lo haces bien, ¿Cómo si lo haces bien? Si lees fluidamente, si lees eh pausada o rápido, o sea, si no te equivocas, ¿Cómo crees que beneficiarías a los demás?

INF EST 1: Bueno, yo creo que beneficiaría

ENT: a los que te escuchen.

INF EST 1: pues tomando mi ejemplo para que ellos también aprendan a leer, para que ellos también se comuniquen mejor, para poder aprender y para que ellos al aprender ese conocimiento le enseñen a más y más personas.

ENT: Ok. O sea, ¿Qué crees que dejarías algo positivo en las personas que te están escuchando?

INF EST 1: Sí, creo que dejaría.

ENT: ¿Qué crees?

INF EST 1: pues a mejorar mejor la vida en el planeta, porque hay muchas personas, o sea, como como que no alcanzaron a aprender o esas cosas o como personas, así como viejitos, así mayores de edad que no alcanzaron a hacer una primaria, una secundaria.

ENT: ¿Qué crees que fue lo más difícil que para ti cuando estabas aprendiendo a leer?

INF EST 1: Pues para mí lo más difícil fue leer de corrido.

ENT: ¿Por qué?

INF EST 1: O sea, porque yo yo sí leía, pero yo leía palabra por palabra. Está como que me daba difícil leer fluidamente, o sea, como leer todo así.

ENT: Ok. ¿Sobre qué te gustaría aprender más, leer más? ¿Sobre qué te sobre qué temas?

INF EST 1: Bueno, los temas que me gustaría aprender a leer más serían como por ejemplo temas como de cuidar el planeta.

ENT: ¿Por qué?

INF EST 1: Porque, por ejemplo, hay mucha gente, por ejemplo, que tú tienes la basura y pas, la tiras al suelo, pero también porque las bolsas plásticas demoran como 150 años en en

desaparecer, entonces estamos dañando el planeta. Entonces, si vivimos aquí, este es el único planeta en el que podemos estar. Si no lo cuidamos, ¿Dónde vamos a estar?

ENT: Exactamente. Y ¿Por qué te gusta ese tema en especial? ¿Por qué te llama la atención?

INF EST 1: Bueno, me llama la atención porque es que hay mucha vida en la tierra y si no la protegemos, pues no va a quedar vida en la tierra y también nos hará mal, no sobre todo a los demás, sino también a nosotros mismos. Tampoco nos damos cuenta que nos puede hacer daño a nosotros. También

ENT: ¿Tiene que ver algo eso con lo que quiere ser cuando seas grande?

INF EST 1: Pues yo creo un poco que sí. Porque cuando yo sea grande, todavía no he decidido muy bien que quiero estudiar, pero yo quiero que sea algo también donde podamos cuidar el planeta, pero también que sea muy educativo para las demás personas. No sé, estoy pensando en varias carreras, también he pensado en ser profesora.

ENT: Excelente. Por eso te gustaría saber leer bien para poder enseñar a leer bien, ¿verdad?

INF EST 1: Sí, tal vez. ser profesora o estudiar administración de empresas también. Es que hay muchas carreras y todavía no he decidido,

ENT: no, Pero excelente que que intereses por eso por esos temas. Es muy interesante seguir estudiando más. Bueno, muchísimas gracias por esta pequeña entrevista. Te agradezco por sacar tu tiempo y que tengas buen día.

INF EST 1: Bueno, gracias.

INFORMANTE CLAVE ESTUDIANTE 2

ENT: entrevistadora
INF EST 2: Informante clave estudiante 2

ENT: Buenos días, mi nombre es Carolina. Soy una profesora que está estudiando cómo aprender a leer los niños en el contexto rural. Me gustaría conversar contigo sobre la lectura. No

haber respuestas buenas ni respuestas malas. Solo quiero conocer tu experiencia y y ¿Qué te parece si comenzamos esta charla? Bien. Bueno. Empiezo con la primera pregunta. ¿Te gusta leer?

INF EST 2: Sí.

ENT: ¿Por qué?

INF EST 2: Porque leer aprende mucho y también también puedes desarrollar tus habilidades de leer y hablar muy bien.

ENT: ¿Qué piensas cuando alguien te dice la palabra lectura?

INF EST 2: Que vamos a hacer dictado o Vamos a o también vamos a hacer algo así.

ENT: ¿Qué más piensas cuando te dicen la palabra lectura?

INF EST 2: Que vamos a hacer un dictado y vamos y va a ser simple así.

ENT: ¿Alguna vez aquí en la escuela has leído?

INF EST 2: Sí.

ENT: ¿En dónde?

INF EST 2: En la en la sala de sistema.

ENT: ¿En dónde más?

INF EST 2: Y en el Y en el salón.

ENT: sólo dos lugares. Y ¿Cómo lees en el salón? Sentada, acostada, sentada.

ENT: ¿Y no te gusta probar de otra de otra posición? Acostada

INF EST 2: no.

ENT: Te concentras más cuando lo haces sentado.

ENT: Muy bien. Ahora, cuando tu profe te dice, ¡Vamos a leer un cuento, una historia, lo que sea! ¿Cómo te sientes?

INF EST 2: Bien.

ENT: ¿Por qué?

INF EST 2: Porque A mí me encantan los cuentos, las historias ya mí me gusta hacer dictado.

ENT: ¿Te encanta?

INF EST 2: Sí.

ENT: ¿Has aprendido? Aunque al principio tuviste muchas dificultades, ¿eh? ¿Has aprendido a leer?

INF EST 2: Sí.

ENT: ¿Te gusta?

INF EST 2: Ujú.

ENT: ¿Cómo te sientes cuando lo haces?

INF EST 2: Bien, con energía. Y muchas que aprendo mucho.

ENT: ¿Sientes?

INF EST 2: Ujú

ENT: También cuando te dicen, vamos a leer en el en el salón, casi siempre la profe no cambia la forma. Siempre siempre sentado, no les cambia la forma de leer.

INF EST 2: no, Siempre sentado.

ENT: Bueno. Y, por ejemplo, cuando tú lees un cuento, una historia, una fábula, es lo más fácil para ti.

INF EST 2: más fácil son los cuentos, las historias, los dictados y esas cosas.

ENT: lo que sabes.

INF EST 2: Si

ENT: ¿Y qué es lo más difícil?

INF EST 2: Lo más difícil es un dictado largo, un dictado cortito.

ENT: Sí.

INF EST 2: Este, un cuento largo. Eso más. Más difícil para mí.

ENT: Todavía no has aprendido aaaa dictados largos, ¿verdad? Todavía tienes como problemas con la lectura y la escritura, ¿verdad? Si. Por ejemplo, cuando lees una palabra desconocida o una palabra que no entiendes, ¿Qué haces?

ENT: ¿Qué haces?

INF EST 2: ¿Qué haces?

ENT: Sí.

INF EST 2: Llamo a mi mamá o leo bien o hago hago algo.

ENT: Y si estás en el colegio, que no puedes llamar a tu mamá, ¿Cómo harías?

INF EST 2: Le digo a mi profesora o a mi profesor que me ayude.

ENT: Ok. Ahora, listo. Vamos a suponer que estás leyendo una fábula o un cuento. ¿Puedes recordar lo que pasó o lo que pasa en esa historia?

INF EST 2: Sí.

ENT: Cuéntame

INF EST 2: lo que pasó. El mago le dijo que no tomara el elixir. Entonces él se lo tomó y cada vez que tocaba le decía a la gente, le gritaba, le insultaba, gordo, desconocido. Entonces una niña lo tocó. Entonces él le él le dijo, «Bonita, hermosa y elegante». Y la niña se convirtió y le dijo, ¡Gracias! Y así fue conociendo cómo iba tratando a la gente. Entonces, a la gordo le decía flaco, al maluco le decía bonito y y la y fue y no se dio de cuenta que trataba bien a la gente.

ENT: ¿Qué enseñanza te dejó te deja esa historia o ese cuento que leíste?

INF EST 2: Mejor enseñanza de que no decirle nada a mis compañeros, que no pelear con ellos y compartir las cosas.

ENT: ¿Cómo haces para acordarte lo que dices?

INF EST 2: Me acuerdo o le digo a mi mamá que buscar el celular.

ENT: Bien y tú cómo haces para acordarte de lo que decía ese cuento, ese que me estabas contando, el del mar y el de mano. ¿Cómo haces para acordarte de lo que decía ese cuento?

INF EST 2: Si estoy en el colegio le digo a la profesora, ¡Profe, en la entrevista que me dijeron, me dijeron de hermano y de mago y si lo puedes ya te cuento que se me gustó!

ENT: Ok. Por ejemplo, ¿Recuerdas alguna parte especial de ese cuento que te haya gustado? ¿Qué? Cuéntame.

INF EST 2: Cuando la peladita lo tocó Y Manu le dijo, ¡Hermosa, linda y elegante! Y cuando la peladita le dio, «Gracias».

ENT: ¿Te gustó esa parte?

INF EST 2: Sí.

ENT: ¿Por qué te gustó?

INF EST 2: Porque le dijo hermosa, bonita y elegante.

ENT: Como que dice, diciéndole las palabras contrarias, ¿verdad? Pero positivos.

INF EST 2: Ajá.

ENT: Ah. Y eso te enseña a ser una niña cómo…

INF EST 2: una niña buena, sin pelear y esas cosas.

ENT: Eh, A veces en los cuentos hay cosas que no están escritas directamente, pero uno las entiende igual. Te hago una pregunta. Hay uno muy famoso y muy coloquial que es Caperucita Roja.

INF EST 2: Sí.

ENT: Cuando yo te hablo de ella y te digo Caperucita Roja, ¿Cómo te la imaginas?

INF EST 2: Tiene una capa eh rojita. y lleva una cesta.

ENT: Oh mar, que te ha pasado esto.

INF EST 2: Sí, yo la he visto.

ENT: Ah, Ok.

INF EST 2: En los 4 años.

ENT: Ok. Otra pregunta más. A veces destruimos también a Blancanieves y los siete en nanitos, que también es muy conocido. Si te dicen que Blancanieves es blanca de ojos azules.

INF EST 2: pelo rizado.

ENT: exactamente.

INF EST 2: Cortico.

ENT: labios de color

INF EST 2: rojitos.

ENT: Ajá. ¿Cómo te la imaginas?

INF EST 2: Bueno, yo me lo imagino bonita. Porque ella es bonita.

ENT: Exactamente. Test rara, blanca, bonita. Te la imaginas así, ¿verdad? Ahora, dame un ejemplo de de uno de esos del cuento que me estabas diciendo o de Caperucita Roja o de Blancanieve y los siete nanitos de cualquiera de algo que entendiste que no estaba escrito en el cuento.

INF EST 2: Bueno, Caperucita roja. No entendí una parte que ella le el lobo se estaba escondiendo y que ella la mostraba, pero y ella no le importaba nada. Entonces y yo y yo vi esa parte y yo y yo no la y yo no la Por eso ese cuento me dio.

ENT: ¿Te encantó ese cuento? Te fascina.

INF EST 2: Me parece muy bien.

ENT: Con el de Blancanieve.

INF EST 2: Ajá. Y y los 7 enanito y y eso

ENT: el de también es de Cenicienta. Es otro cuento, ¿verdad? Bueno, a veces las personas adultas copiamos libros, cuentos, fábulas y cosas así por el estilo, ¿verdad? Porque queremos enseñarle algo especial de esas historias a niños como tú. Por ejemplo, ¿qué piensas sobre eso? ¿Crees que a veces los cuentos se hacen con alguna intención?

INF EST 2: Sí.

ENT: ¿Cuál?

INF EST 2: Se hace para que los niños aprendan y también sepan hacer dictado

ENT: Ve. ¿Y crees que aprenderán cosas como qué?

INF EST 2: Como leer, hacer dictado y esas cosas.

ENT: ¿Crees que te dejan alguna enseñanza?

INF EST 2: Sí.

ENT: ¿Cuál?

INF EST 2: De los dictados y esas cosas.

ENT: Por ejemplo, un cuento. ¿Crees que te deje alguna enseñanza a ti? A ti, por ejemplo, esa y la que me contabas al principio de Manu, del niño Manu con la niña, ¿Qué enseñanza te dejó?

INF EST 2: ¿Qué enseñanza me dejó?

ENT: Si

INF EST 2: Me dejó comprensión. Esta ser amable con mis compañeros, no pelear con ellos, compartir con ellos y no y no y no y no hacerle bullying.

ENT: bullying a los niños, ¿verdad? O sea, eso crees que te dejó la enseñanza, ¿verdad? Cuando estés en tu casa, dime ¿Cuáles miembros de tu familia leen en tu casa?

INF EST 2: Ninguno.

ENT: Ninguno lee, no saben leer

INF EST 2: Yo sí sé.

ENT: Entonces sí tú lees. ¿Quién más lee?

INF EST 2: Un primito mío.

ENT: Un primito tuyo. Y, pero vive contigo.

INF EST 2: Sí.

ENT: ¿Quién más lee en tu casa?

INF EST 2: Mi mamá.

ENT: Tu mamá. ¿Quién más?

INF EST 2: Y mi papá.

ENT: ¿Y tu papá? Entonces, cuatro personas leen en tu casa. ¿Qué leen?

INF EST 2: Que leen. Cuento de Caperucita Roja, Cuento de Blancanieves, Cuento de Cenicienta. Y Elsa y también y también Blanca nieve.

ENT: Y también Blancanieves. Excelente.

INF EST 2: Y Elsa.

ENT: Ah, y, por ejemplo, ellos no leen en el celular noticias.

INF EST 2: No.

ENT: tu mamá, tu papá no leen el celular.

INF EST 2: solo en un libro o escriben la historia.

ENT: Ay, ve, interesante. En tu casa hay hay libros o revistas.

INF EST 2: Sí.

ENT: Bueno, de los libros y revistas que hay en tu casa, libros, cuéntame ¿Qué tipo de libros hay'

INF EST 2: ¿Qué tipo? De Blancanieves, de Elsa y de la Bella Dormilona.

ENT: De la Bella Durmiente, querrás decir, ¿verdad?

INF EST 2: Ajá.

ENT: Y hay revistas viejas,

INF EST 2: no, Nuevas.

ENT: Nuevas. Ah, y, por ejemplo, no. utiliza revistas para hacer tareas ni cosas así por el estilo. Nada.

INF EST 2: Solo utilizo para papel o cartulina, para hacer las tareas.

ENT: Muy bien. Y esos libros que hay en tu casa, ¿Para qué los usan?

INF EST 2: Para leer y para aprenderlo un poco.

ENT: Ok. Por ejemplo, en tu casa, además de leer los libros, me dijiste que revista no hay. Eh, no, no leen una noticia en un celular.

INF EST 2: No.

ENT: no, no ven celular, no leen WhatsApp, informaciones.

INF EST 2: Si en WhatsApp del grupo sí.

ENT: ¿Quién lo hace?

INF EST 2: Mi mamá, porque mi papá no puede, porque él anda trabajando y ocupado.

ENT: Listo. Me dijiste que en tu casa también hay un primo que lee. ¿Lo has visto leer algunos libros?

INF EST 2: Sí.

ENT: ¿Cuáles?

INF EST 2: Caperucita roja, la durmiente y cenicienta.

ENT: Y cenicienta. Muy bien. ¿Es un niño?

INF EST 2: Sí,

ENT: igual que tú. Bueno. Eh, cuéntame con tus vecinos o en tu vereda has visto, además de tu familia, gente leer de revistas, periódicos, noticias en el celular. ¿Has visto leer?

INF EST 2: Bueno, yo sí tengo vecinos, pero te voy aparte.

ENT: listo. Pero cuando estás de ellos o cuando estás, por ejemplo, en un contexto acá como en la vereda, has visto gente leer. Dime ¿Qué los has visto leer?

INF EST 2: Como noticia, lo que pasó en el mundo.

ENT: Sí.

INF EST 2: Y cuentos para niños.

ENT: A los niños los ves leer cuentos para niños. Y a los adultos, en el caso, por ejemplo, de los adultos que dice que los has visto que los has visto leer, ¿Dónde leen las noticias? En periódicos en celular, en la televisión. ¿Dónde los has visto leer?

INF EST 2: Bueno, yo como mis vecinos no tienen televisión.

ENT: Ajá.

INF EST 2: Y creo que no tienen ni celular. Creo que lo leen en el periódico.

ENT: Ok, Está bien. O en la o en la televisión.

INF EST 2: En mi casa sí hay televisión.

ENT: En tu casa sí hay televisión. Y mucho y muchos leen las noticias allí, ¿verdad?

INF EST 2: Sí.

ENT: Ok. Una preguntita más. ¿Te gusta leer?

INF EST 2: Sí, mucho.

ENT: ¿Fue muy difícil para ti a aprender a hacerlo y así?

INF EST 2: No, no fue difícil. Solo aprendí a leerle al de a a hablar y de ahí aprendí a leer.

ENT: ¿Quiénes te enseñaron?

INF EST 2: Nadie.

ENT: Pero a…l ¿Quién te guio para aprender a leer?

INF EST 2: Mi mamá.

ENT: Si

INF EST 2: Y ya

ENT: Apena ella

INF EST 2: Si.

ENT: Y en el caso de la profe el profesor que tuviste te ayudó también.

INF EST 2: Bueno, en el profe sol no me voy a acompañar nunca. Y acá me que dice cuando usted me daba clase si me fue acompañado unas veces en religión o en otros cuadernos.

ENT: Ok. ¿Para qué crees que sirve saber leer bien? Por ejemplo, te toca un acto cívico y en ese acto cívico, ehhhh están hablando acerca de la tierra, acerca del agua o acerca de los árboles, del amor y la amistad, independiente de lo que estén, eh independientemente de lo que sea el cívicos ya ti te toca salir con una cartelera, a a hablar o a leer acerca del acto cívico de la tierra, vamos a suponer en este caso, o del cuidado del agua. ¿Para qué crees que sirve saber leer bien?

INF EST 2: ¿Para qué? Para aprender las lecturas.

ENT: Ajá.

INF EST 2: Los dictados y para no atrasarse.

ENT: Bueno, y si te sacan a a leer esa cartelera en un acto cívico, si sabes leer bien, ¿cómo crees que te irá?

INF EST 2: Bien.

ENT: ¿Por qué?

INF EST 2: Porque sé leer y no me puedo atrasar. No, no, no, no hablo lento. Que así.

ENT: ¿Crees que te equivocarías?

INF EST 2: Sí.

ENT: No. Si sabes leer bien, ¿Crees que te equivocarías?

INF EST 2: mmmm. No.

ENT: ¿Por qué?

INF EST 2: Porque sé leer

ENT: Exactamente. Y si lo haces rápido y lo haces fluido, ¿cómo crees que te irá?

INF EST 2: Mal.

ENT: No, si lo haces rápido y lo haces fluido, o sea, una lectura buena, ¿Cómo crees que te irá?

INF EST 2: Bien.

ENT: ¿Por qué, mi amor?

INF EST 2: Porque muy rápido y muy fluido.

ENT: Muy bien. ¿Y cómo crees que saldrías en ese salto cívico?

INF EST 2: Bien.

ENT: Excelente. ¿Qué te gustaría? ¿Te gusta aprender de algo? Saber de algo.

INF EST 2: Sí.

ENT: Dime ¿De qué temas te gusta aprender a leer más?

INF EST 2: De de árboles, de la naturaleza, de las flores y de los animales.

ENT: ¿Te gustaría? ¿Por qué?

INF EST 2: Porque eso también es es de la vida y del mundo.

ENT: ¿Y te gusta la naturaleza?

INF EST 2: Sí.

ENT: ¿Te gustan los animales?

INF EST 2: Sí.

ENT: ¿Te gusta la vida?

INF EST 2: Sí.

ENT: ¿Y desde cuándo te ha gustado?

INF EST 2: Desde cuando era pequeña.

ENT: Ay, o sea, que te gustaría saber más. ¿Qué te gustaría saber de la naturaleza?

INF EST 2: ¿Qué me gustaría?

ENT: Sí,

INF EST 2: ver los animales más de cerca, acariciarlos. Eso me gustaría. Y los árboles de tus diferencias.

ENT: Excelente. La diferencia de que de arboles

INF EST 2: como de flores, de mata o de frutos.

ENT: Y si te gusta todo eso es porque quieres ser algo en especial cuando seas grande.

INF EST 2: Si

ENT: ¿Qué quieres?

INF EST 2: una doctora.

ENT: Ah, pero doctora de personas o doctora de árboles.

INF EST 2: De árbol.

ENT: Ah, sí. Digamos a alguien que estudie las plantas, los animales, las flores.

INF EST 2: Ujú

ENT: Excelente. Bueno, te agradezco por haber prestado y sacado un tiempo apreciado para esta entrevista. Muchísimas gracias.

INFORMANTE CLAVE ESTUDIANTE 3

ENT: entrevistadora
INF EST 3: Informante clave estudiante 3

ENT: Buenos días, mi nombre es Carolina Corrales, soy profesora, estoy estudiando cómo aprenden a leer los niños en el contexto rural. Me gustaría conversar contigo una estudiante del grado tercero del Centro Educativo Rural Santa Rosita de Caucasia. Quiero que sepas mi reina

que no hay respuestas buenas ni malas. Solo quiero conocer tu experiencia, que me cuentes y que me responde a las preguntas que te voy a hacer, que te parece si conversamos un ratico listo. Bueno, comencemos, te voy a hacer varias preguntas, ¡te gusta leer? ¿Lees en dónde?

INF EST 3: En la casa.

ENT: ¿En dónde más? ¿En dónde más lees?

INF EST 3: En donde mi abuela.

ENT: Ah, acá la escuela también lees.

INF EST 3: Si.

ENT: ¿Qué piensas cuándo te dicen la palabra lectura? ¿Qué piensas? ¿Cuándo te dicen la palabra lectura? ¿Cuándo te dicen? Lectura ¡vamos a leer! ¿Qué opinas?

INF EST 3: Bien, para que me ha gustado.

ENT: ¿Te gusta? ¿Y qué te imaginas cuando uno te dice la palabra lectura? ¿Qué te maginas?

INF EST 3: Que es muy divertido.

ENT: ¿Lo haces? Y cuando te dicen vamos a leer en donde te ubicas, o donde te sientes mejor. ¿Dónde te imaginas cuando te dicen vamos a leer? ¿Dónde te ubicarías? ¿Dónde te gusta leer en qué lugar?

INF EST 3: En la escuela.

ENT: Ah, ¿En tu casa también?

INF EST 3: Sí.

ENT: Bueno, ¿cuándo tu profe te dice la profe que tienes? Vamos a leer. ¿Cómo te sientes?

INF EST 3: Bien.

ENT: Es muy difícil, es muy difícil comprender las lecturas.

INF EST 3: No.

ENT: Por ejemplo, si te dicen, vamos a leer un cuento. ¿Cómo te sientes?

INF EST 3: Bien, porque me gusta leer

ENT: ¿Te asustas?

INF EST 3: No.

ENT: ¿Piensas que no puedes entender el cuento?

INF EST 3: A veces.

ENT: ¿Por qué?

INF EST 3: Porque hay veces que me entiendo una cosa y otra vez así.

ENT: Exactamente. Y cuando no entiendes las cosas que te están preguntando en el cuento o cuando tú lees el cuento o cuando la profe te lee cuento, cualquiera de los dos casos, y tú, y tú, y tú no lo entiendes. No entiendes el cuento. ¿Qué haces? Primero, ¿cómo te sientes? Primero. ¿Cómo te sientes?

INF EST 3: Nerviosa. Y ella después la profesora dice lo que no entiendo. Me dicen Y yo le pregunto, y ella me dice esto así y esto hace así. Y ahí ya entiendo más.

ENT: Y cuando no entiendes. ¿Cómo te sientes?

INF EST 3: Nerviosa.

ENT: ¿Qué no más difícil para ti cuando lees? Lo más difícil. Cuando tú lees, ¿qué es lo más difícil?

INF EST 3: Una palabra que no entiendo.

ENT: Y cuando tú lees, ¿qué es lo más fácil?

INF EST 3: Una pregunta. Una pregunta que si la pueda entender yo

ENT: Otra pregunta más, ¿Cuándo los cuentos van con ilustraciones con dibujos? ¿Es más fácil para ti?

INF EST 3: Sí

ENT: ¿Por qué?

INF EST 3: Porque a veces en los libros dice. Observa las imágenes y responde Y así me queda más fácil porque yo los veo y respondo.

ENT: Ve interesante. Y entonces, a veces, el cuento te va mostrando ciertas imágenes y dices que es más fácil para ti entenderlo, ¿verdad? Y si te encuentras una palabra difícil.

INF EST 3: Ya hago lo más posible, pa responderla.

ENT: Otra pregunta más. Vamos a suponer que tú estás leyendo un cuento. ¿Hay algunos que te sepas en especial?

INF EST 3: Si

ENT: Bueno, me puedes decir o recordar un poco que pasa en la historia. Cuéntame un poquito de un cuento que hayas leído.

INF EST 3: Dónde un árbol tenía una nota y decía, di las palabras mágicas y te dejo ingresar. Y entonces, él dijo las palabras mágicas y el árbol abrió sus puertas. Y el niño entró y vio gracias al bolito. Y era una parte que estaba muy oscura.

ENT: Sí, ¿cómo... O sea, ¿que las palabras mágicas cuáles eran? Según el cuento que me estás contando.

INF EST 3: Abra cadabra

ENT: ahhhhhh. Las palabras mágicas eran Abra cadabra.

INF EST 3: Sí.

ENT: ¿Cómo haces para acordarte lo que dice ese cuento? ¿Cómo haces para acordarte? para acordarte del cuento o ese que me estás comentando ¿Cómo hiciste es para acordarte? ¿Lo leíste o te lo leyeron?

INF EST 3: Lo ley.

ENT: Muy bien. Otro ejemplo. ¿Recuerdas alguna parte especial de ese cuento? ¿Recuerdas alguna parte especial de ese cuento?

INF EST 3: Si

ENT: ¿Qué recuerdas?

INF EST 3: Dónde el niño decía, Gracias arbolito por dejarme entrar.

ENT: Excelente. ¿Te deja alguna lección para ti? ¿Una enseñanza? ¿Para ti como personas te dejó una enseñanza?

INF EST 3: Si

ENT: ¿Puedes decirme que enseñanza te dejo ese cuento?

INF EST 3: Dónde como el cartel decía: di las palabras mágicas para poder entrar, entonces El hizo lo más posible para hacer esas palabras mágicas Y se tiró al suelo duplicándole.

ENT: Ah, o sea, que las palabras mágicas fueron... fue... algún saludo

INF EST 3: Si

ENT: ¿Encontró algo adentro del árbol? ¿El niño? Del cuento que me está contando ¿El niño encontró algo adentro del árbol?

INF EST 3: Si

ENT: ¿Qué tenía? ¿O qué encontró?

INF EST 3: Encontró unas montañas echas de juguete

ENT: Ay, excelente. ¿O sea que siempre había regalos adentro verdad?

INF EST 3: Sí.

ENT: Bueno, a veces tú lees ese cuento o lees otro. Por ejemplo, Caperucita Roja. También, blanca nivel y los siete enanitos. También son otros cuentos, ¿verdad? Muy bien. Hay cosas en los cuentos que no están escritos directamente, ¿verdad? Pero uno, la se entiende igual. Hay cosas que no están textuales. Por ejemplo, en el caso de Caperucita Roja, te has dado cuenta, en la lectura, dice que ella era muy linda, que tenía los labios rojos, la test blanca, los ojos azules, describe, a Caperucita Roja. Al dar esa descripción, ¿cómo te la imaginas tú? ¿Te ha pasado? ¿Cómo te imaginas tú a Caperucita?

INF EST 3: Con el traje rojo.

ENT: Porque como dice Caperucita Roja, ¿cómo te la imaginas tú?

INF EST 3: Con un traje rojo.

ENT: Exactamente. Y físicamente, ¿cómo te la imaginas? ¿Cómo te la imaginas físicamente?

INF EST 3: Ella siempre le lleva comida a la abuela. Y el lobo la perseguía.

ENT: Exacto. Y, por ejemplo, acabas de decir algo importante. Hay cosas que no están escritos directamente en los cuentos, pero uno las entiende. Y si te hablan de Caperucita Roja, ¿tú acabas de decir que te la imaginas con un vestido de color?

INF EST 3: Rojo

ENT: Muy bien. Y a veces, si te dicen que Caperucita era obediente o desobediente, ¿tú qué piensas? ¿Quién era obediente o desobediente?

INF EST 3: O obediente.

ENT: Obediente. ¿Por qué?

INF EST 3: Porque la mamá le decía, ¿Ves a llevarle la comida a tu abuela? Sí. Y ella seguía la cogía, las tortas y se las llevaba.

ENT: Exactamente. Y le digo que se fuera por el camino correcto. Y fue por el camino correcto, ¿verdad? Exactamente. Y por eso. Bueno. Ahora, el ese primer cuento que me dijiste es del árbol, que me estabas contando, puedes darme un ejemplo de algo que entendiste, que no estaba escrito, el que tú quieras. Tranquila. Un ejemplo que hayas entendido. Un ejemplo que hayas entendido en el cuento que me contaste del árbol, que no estaba escrito en la parte que leíste.

INF EST 3: Porque no le abrió la puerta al niño, sino le decía las palabras mágicas.

ENT: Vio, interesante lo que me acabas de decir, y porque crees que el árbol no le abrió las las las las las puertas al niño, sino le decía las palabras mágicas.

INF EST 3: Porque porque no le quería mostrar la sorpresa, hasta que no dijera las palabras mágicas.

ENT: Muy bien. Otra pregunta más. ¿Crees que las personas que escriben libros, o sea que hay personas que escriben, que escriben, que escriben libros, ¿verdad? Quiere enseñarnos algo cuando escriben las historias.

INF EST 3: Si

ENT: ¿Qué piensas de eso? ¿Qué crees que con que intención? ¿Qué crees que con que intención nos hacen las personas cuando escriben los cuentos, las historias, los libros, con que intención cree que no las hacen?

INF EST 3: De enseñarnos.

ENT: ¿Qué enseñarnos? ¿Qué?

INF EST 3: A leer.

ENT: Que más.

INF EST 3: Y a escribir.

ENT: Sí. Y no crees que nos dejan una moral deja, una enseñanza. Otra, otra, otra pregunta más, A veces ellos hacen esas historias o hacen esos cuentos para que nosotros también aprendamos valores, para que aprendamos de morales. Hay cuentos que te recuerden eso, que nos enseñan a hacer buenas personas. ¿Te acuerdo de alguno en especial?

INF EST 3: Sí.

ENT: ¿Cuál?

INF EST 3: Educarnos bien.

ENT: Sí. ¿Y de qué trata ese cuento? ¿Dónde lo leíste? ¿Dónde lo leíste?

INF EST 3: Como la parte de la caperucita tiene eso, o sea, como la mamá educó, a Caperucita roja. nosotros tenemos que ir por el buen camino.

ENT: Ah, ya. ¿Has leído otros cuentos más?

INF EST 3: No.

ENT: ¿Y dónde lees? Además de la escuela, ¿dónde más lees cuentos?

INF EST 3: En mi casa.

ENT: En tu casa, ¿quién lee?

INF EST 3: Yo.

ENT: Tu mamá no lee.

INF EST 3: Si

ENT: Que lee tu mamá. No solo cuento. Dime que lee. ¿Qué la has visto leyendo?

INF EST 3: Libros

ENT: Sí. El celular no lo lee.

INF EST 3: Sí

ENT: ¿Periódicos? En la televisión, ¿Cuándo salen anuncios?

INF EST 3: Sí.

ENT: ¿Qué más lee tu mamá?

INF EST 3: Cuando llevamos una tarea a la casa. Y se trata de leer. Ella me lea a mí y a mi hermano.

ENT: ¿Quién más además de tu mamá? ¿Quién más lee? En tu casa.

INF EST 3: Mi papá.

ENT: Tu hermanito no lee. Está muy pequeño, ¿verdad? Y tu papá también que lee. ¿Qué has visto tu leyendo tu papá?

INF EST 3: ¿Mi papá?

ENT: Sí.

INF EST 3: Los noticieros, El libro también cuando se trata de... de tareas de toda la familia. Bueno, mi él y mi mamá nos leen a mi hermano y a mí.

ENT: Tareas generales. A veces no les compran libritos de cuentos o cositas para colorear. No se las lleva.

INF EST 3: Sí.

ENT: Además de juguetes, obviamente. ¿Y cómo hacen para resolver?

INF EST 3: En un librito yo tengo una sopa de letras.

ENT: Ajá.

INF EST 3: Yo busco las palabras y las encierro con colores.

ENT: Excelente, ¿Hay libros en tu casa?

INF EST 3: Revistas.

ENT: Libros

INF EST 3: sí.

ENT: ¿Para qué los usan?

INF EST 3: Para leer.

ENT: ¿Para qué más? Para recortar imágenes. Para hacer tareas.

INF EST 3: Muy bien.

ENT: Y si por si acaso, en las revistas y las revistas de que son. ¿De qué tratan las revistas? Viejas, obviamente.

INF EST 3: Solo de ropa.

ENT: Como venta, venta de ropa. Catálogos. Y además de las revistas, no hay otro... Hay además de los libros, no hay otro tipo de libros que digan cuentos o que traigan noticias, periodos. No hay otro tipo de cuentos. No hay otro tipo de cuentos.

INF EST 3: Periódicos Y cosas en el teléfono, Biblias, Los teléfonos, Noticieros.

ENT: Muy bien. Hablando de Biblias. Leen en tu casa la Biblia. ¿Tú familia? Sí. ¿A quién se la has visto leer?

INF EST 3: A mi abuela.

ENT: ¿A quién más?

INF EST 3: A una tía.

ENT: ¿A quién más?

INF EST 3: Y a otras dos tías más que tengo.

ENT: Y cuando ha visto leyendo a tu abuela, ella lee en voz alta o le es solo para ella.

INF EST 3: Solo para ella.

ENT: Okey, Y de los otros familiares que me contaste, es que has visto leyendo la Biblia. ¿Hay algunos que la lean voz alta?

INF EST 3: Sí.

ENT: Y cuando la están leyendo en voz alta, tú prestas atención.

INF EST 3: O sino me pongo al lado, Al lado de mi abuela. Y me pongo a leer con ella.

ENT: ¿Y qué has aprendido? Cuéntame algo que hayas aprendido cuando ella la está leyendo. Algo, cualquier cosa. Algo de lo que ella haya leído. Tranquila, ¿cuéntame?

INF EST 3: Sobre cuando... a Dios, a Dios, a Dios. Murió en la cruz Y esas cosas.

ENT: Ok. En tu vereda acá. ¿Has visto que la gente lea algo? ¿Qué leen? A parte de tu familia, has visto a alguien leyendo algo. Casi no vez la gente leyendo.

INF EST 3: No ve o porque yo de la casa no salgo. Solamente donde mi abuela. O cuando me mandan hacer mandados.

ENT: Ok, y cuando vas donde tu abuela ¿Qué las has visto leer además de la Biblia?

INF EST 3: Se pone a leer noticieros

ENT: En el celular también a veces.

INF EST 3: Si

ENT: Muy bien Y para qué crees que sirve saber leer muy bien. Para qué crees que sirve.

INF EST 3: Porque si uno quiere hacer una carrera sobre... sobre ser... profesora. Entonces a enseñarle a los estudiantes.

ENT: Y si tú sabes leer bien, si tú aprendes a leer bien, bien, bien, bien. Y por si acaso te sacan al frente en un acto cívico para que aprendas a. para que leas algo de... el amor y la amistad, en este mes que estamos o alusivo a. al día a la tierra, al día a el árbol. Para qué crees que sirve saber leer bien.

INF EST 3: Para... porque... porque si uno hace una cartelera y me toca exponer ya se leer y en el método que confundí y también para actos cívicos, para... para participar en leer.

ENT: Excelente. Sobre que te gustaría leer más.

INF EST 3: Para aprender.

ENT: Sobre qué tema. Sobre qué tema te encantaría leer. O que te gustaría aprender más al leer. Que tema. Sobre que te encantaría aprender a leer. A leer. Un tema que te interese que te llame la atención, que te guste. Cuéntame, tranquila.

INF EST 3: Caperucita Roja.

ENT: No, que tema. Que tema aparte te gustaría aprender a ti a leer. Que tema te encantaría.

INF EST 3: Porque... porque... Si cogen a los estudiantes a leer así de sorpresa ya uno está estudiado. Ya uno gana el examen sobre leer. Y no lo pierde porque ya uno sabe. Y no lo pierde ya porque no saben porque ya tu sobre leer y eso.

ENT: Dime, Que te gustaría aprender más. Que tema te llama la atención. Que te gustaría... de que te gustaría saber más. Algo que te llame la atención. A ti.

INF EST 3: Las tablas.

ENT: Te gustaría aprender más de las tablas. Y, por ejemplo, algún tema en particular. Que tema te llama la atención. Que no sea matemáticas.

INF EST 3: Naturales. ¿Como cuál? De que tema te encantaría. De que te encantaría saber.

ENT: Porque... a veces en los libros hay lecturas. Entonces, uno lo escribe y de ahí mismo mismo uno puede leer.

INF EST 3: Sí.

ENT: Te llama la atención un tema en particular.

INF EST 3: Sí.

ENT: ¿Cuál?

INF EST 3: Artística.

ENT: Bien. Interesante que te gusta. ¿Por qué te gusta la artística?

INF EST 3: Porque... yo cuando esté grande quiero hacer pintora.

ENT: Sí. O sea que te encantaría saber más sobre el arte. Y porque te gusta el arte.

INF EST 3: No sé porque para mí es muy fácil.

ENT: Sí. Y eres buena pintando.

INF EST 3: Sí.

ENT: sea que te gustaría leer más y conocer más acerca del arte ¿Cómo se hace? De todo eso te gustaría saber más.

INF EST 3: Sí.

ENT: Excelente. Bueno. Te agradezco por haber prestado de tu maravilloso tiempo en esta entrevista y por querer colaborar en estas preguntas que te realice. Muchísimas gracias.

INF EST 3: Bueno.

ENT: A usted.

ANEXO G. Acta de socialización del modelo didáctico con Docentes

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

ACTA DE SOCIALIZACIÓN Y RATIFICACIÓN DE PARTICIPACIÓN EN ENTREVISTA ACADÉMICA (DOCENTES)

(Informantes clave – Docentes)

Por medio de la presente acta se deja constancia de que la investigadora realizó el proceso de socialización correspondiente con los docentes participantes en la investigación, explicando de manera clara y suficiente el propósito académico de las entrevistas desarrolladas en el marco de la investigación doctoral.

Durante este proceso se informó que las entrevistas constituyen técnicas de recolección de información orientadas a comprender, interpretar y analizar las experiencias pedagógicas, percepciones profesionales y estrategias didácticas relacionadas con la enseñanza de la lectura en estudiantes de tercer grado de educación básica primaria en contextos rurales.

Asimismo, se explicó que la información suministrada será utilizada exclusivamente con fines académicos, científicos e investigativos, como insumo para el análisis hermenéutico, interpretación de hallazgos y construcción del modelo teórico-práctico derivado de la presente investigación doctoral.

De igual manera, se aclaró que la participación de los docentes es voluntaria, que podrán expresar libremente sus opiniones, experiencias y conocimientos profesionales, así como solicitar aclaraciones sobre cualquier aspecto relacionado con las entrevistas o el proceso investigativo.

Con la firma del presente documento, los docentes manifiestan haber recibido información clara y suficiente sobre el propósito de las entrevistas académicas, comprender su alcance dentro del proceso investigativo y ratificar voluntariamente su participación.

DATOS DE LOS DOCENTES

Docente 1:

Nombre y apellidos: Kilian Ch. Londoño Mejía.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Cargo: Docente Primaria.

Firma:

Docente 2:

Nombre y apellidos: ELIZABETH ECHAVARRIA P.

Cargo: DOCENTE

Firma:

Fecha: 09/oct/2025

INVESTIGADORA

Diana Carolina Corrales Cárcamo

Firma:

Anexo H. Evidencia fotográfica de la socialización









Nota. Fotos tomadas durante la fase de socialización del modelo

ANEXO I. Acta de socialización del modelo didáctico con padre de familia

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

ACTA DE SOCIALIZACIÓN Y RATIFICACIÓN DE PARTICIPACIÓN EN ENTREVISTA ACADÉMICA (REPRESENTANTES LEGALES)

(Madres de familia y/o representante legal)

Por medio de la presente acta se deja constancia de que la investigadora realizó el proceso de socialización correspondiente con el padre, madre o representante legal del estudiante participante, explicando de manera clara y suficiente el propósito académico de la entrevista desarrollada dentro de la investigación doctoral.

Durante este proceso se informó que la entrevista aplicada al estudiante tiene como finalidad comprender sus experiencias, percepciones y vivencias relacionadas con el proceso de lectura, con fines exclusivamente académicos y científicos.

Asimismo, se explicó que la información obtenida será utilizada únicamente como insumo para el análisis e interpretación investigativa, garantizando el manejo ético, confidencial y responsable de los datos suministrados.

De igual manera, se aclaró que la participación del estudiante es completamente voluntaria, que podrá responder libremente según su nivel de comprensión y que, en cualquier momento, podrá suspender su participación sin que ello implique consecuencia alguna.

Con la firma del presente documento, el padre, madre o representante legal manifiesta haber recibido información clara y suficiente sobre el propósito de la entrevista académica, comprender su alcance dentro del proceso investigativo y ratificar voluntariamente la participación del estudiante representado.

FIRMAS

Firma de representante legal 1:

Yolene de Jesus Rojas Alvarez

Firma de representante legal 2:

Elvia Lucia Diaz Suarez

Firma de representante legal 3:

Ileana Alvarez Montrroza

Fecha: 09/oct/2025

INVESTIGADORA

Diana Carolina Corrales Cárcamo

Firma:

ANEXO J. Evidencia fotográfica de la socialización



Nota. Fotos tomadas durante la fase de socialización del modelo

RESUMEN CURRICULAR DE LA INVESTIGADORA Y LA TUTORA

Diana Carolina Corrales Cárcamo es licenciada en Educación Física por la Universidad de Antioquia (2011) y magíster en Educación Intercultural e Inclusiva por la Universidad Internacional de La Rioja, España (2022). Es docente de básica primaria de la Secretaría de Educación de Antioquia desde 2016. Su experiencia profesional comprende su desempeño como profesional de campo en la Corporación Esparro (2014) y como docente del Colegio Militar de Caucasia (2015). Asimismo, ejerció como monitora de Prosa en la Universidad de Antioquia (2011) y animadora juvenil con jóvenes vulnerables en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2010). Es autora del capítulo «Entornos pedagógicos inclusivos en primaria: valorando la diversidad cultural y el clima escolar a través del aprendizaje cooperativo», incluido en el libro Estrategias y tendencias innovadoras en la educación moderna.

Tutora

Jherania Yolanda Rivero Sánchez es técnica superior en Educación Especial, mención Dificultades de Aprendizaje (1998), y licenciada en Educación Especial, por la Universidad José María Vargas; magíster en Educación; Doctora en Educación por el Instituto Pedagógico de Caracas de la UPEL (2022. Anteriormente fue docente de tercer grado (1999-2001) y coordinadora académica (2002-2005) en el Colegio Nuestra Señora de la Esperanza, así como facilitadora de Educación Especial en el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (2001-2003); también ha brindado atención psicopedagógica individualizada. Ha ocupado la jefatura de la Cátedra Problemática de las Dificultades de Aprendizaje (2009-2011), la coordinación del Programa Dificultades de Aprendizaje (2011-2014), la coordinación de la Maestría en Educación Especial (2021-2025) y la coordinación del postgrado en Educación Especial para la Integración de las Personas con Discapacidad (2023-2025). Desde 2025 coordina el Programa de Educación para Personas en Situación de Discapacidad / Dificultades de Aprendizaje del IPC-UPEL. Imparte asignaturas de pregrado y postgrado sobre discapacidad, además, ejerce como tutora de trabajos de grado y tesis doctorales. Entre sus publicaciones se encuentran «Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente», «Prevención y dificultades de aprendizaje. Una perspectiva ecológica» y «Visión de las Dificultades de Aprendizaje».