REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en educación
Línea de investigación: Formación docente

APROXIMACIÓN TEÓRICA HACIA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA SOCIOEMOCIONALIDAD EN INSTITUCIONES RURALES

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

Autora: Maribel Villegas Vega

Tutora: Dra. María Martínez

Caracas, julio de 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº20260534-57-187

A C T A

Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día ***10 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:* ***"Aproximación teórica hacia la práctica pedagógica de la comprensión lectora desde la perspectiva de la socioemocionalidad en Instituciones Rurales",*** *presentada por el (la) ciudadana:* ***Maribel Villegas Vega****, titular del pasaporte* ***N.º AZ713925*** *del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto:* ***Aprobado.***

OBSERVACIONES:

El trabajo reúne las condiciones teorías y metodológicas de la tesis, la temática de investigación es relevante para el contexto social rural académico, se recomienda si divulgación y difusión en los diversos escenarios por su alcance y pertinencia a nivel social.

Dra. María Martínez
C.I. N.- 10816479
(Tutor)

Dra. Sol Ángel Martínez
C.I. N.-4361889

Dra. Yumary Machado
C.I. N.- 17.119.109

Dra. Yildret Rodríguez
C.C. N.- 2000012719

Dra. Penelope Hernández
C.I. N.- 13.532.584

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control: 2 026053 457187

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº20260534-57-187

"APROXIMACIÓN TEÓRICA HACIA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA SOCIOEMOCIONALIDAD EN INSTITUCIONES RURALES"

POR: MARIBEL VILLEGAS VEGA
***Pas**. N.ºAZ713925*

Tesis del Doctorado de Educación, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador por el siguiente Jurado, a los 10 días del mes de junio de 2026.*

Dra. María Martínez
C.I. N.- 10816479
(Tutor)

Dra. Sol Ángel Martínez
C.I. N.-4361889

Dra. Yumary Machado
C.I. N.- 17.119.109

Dra. Yildret Rodríguez
C.C. N.- 2000012719

Dra. Penelope Hernández
C.I. N.- 13.532.584

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control: 2 026053 457187

Dedicatoria

Esta tesis en primer lugar se la dedico a Dios, por ser mi guía y quien me sostuvo en las dificultades e incertidumbre durante todo este proceso de aprendizaje e investigación.

A mis hijos Lineth, José y Lohoren, quienes me apoyaron en los momentos de angustia y son los que me motivan cada día a salir adelante, a que luche por mis metas, son la musa de mi inspiración.

A mi asesora, María Elena Martínez por su paciencia, entrega y acompañamiento incondicional, por siempre motivarme y creer en mí. Sus orientaciones fueron primordiales al momento de realizar mi trabajo investigativo.

A mis informantes clave, por regalarme el espacio de tiempo y la posibilidad de conocer sus experiencias, a través de sus relatos durante las entrevistas, por compartir conmigo sus vivencias y su riqueza pedagógica, la cual fue esencial en el desarrollo de mi investigación.

Con afecto,

Maribel Villegas Vega

Agradecimientos

Agradezco en primera instancia a Dios, por ser mi luz y fortaleza, por sostenerme y guiarme a lo largo de este proceso, por infundirme confianza en los momentos de duda, por acompañarme siempre y hacer posible la realización de este logro.

A mi esposo e hijos, por su paciencia y apoyo incondicional, por ser mi mayor motivación para continuar aún en los momentos de crisis, recordándome que soy su ejemplo a seguir.

A mi padre José Elías Villegas Bassa (Q.E.P.D), por forjar en mí el carácter de mujer luchadora y resiliente que soy, por enseñarme con su ejemplo la perseverancia para alcanzar las metas y que los sueños no tienen límites.

A mis tutores de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), por brindarme con humildad sus conocimientos y orientaciones, además de fortalecer mí compromiso de transformar la educación.

A mi directora de tesis, la doctora María Elena Martínez, por su dedicación y paciencia, por sus valiosos aportes, por su tiempo y sobre todo por haberme acompañado de una manera tan profesional como humana a lo largo del desarrollo del trabajo investigativo

A mi amigos y compañeros de estudio del doctorado en especial a Keli que, con palabras de aliento y gestos de cercanía, me animaron a no desfallecer. Su apoyo emocional y académico son invaluables.

.

Maribel Villegas Vega

Tabla de Contenido

Resumen **10**
Introducción 12
MOMENTO I 17
APROXIMACIÓN A LA REALIDAD 17
Caracterización del Objeto de Estudio 17
Interrogantes de la Investigación 26
Propósitos de la Investigación 26
Propósito General 26
Propósitos Específicos 26
Justificación 27
MOMENTO II 31
PERSPECTIVA TEÓRICA 31
Estudios Previos 31
Estudios Internacionales 31
Estudios Nacionales 35
Bases Teóricas 39
Práctica 39
Pedagogía 40
Práctica Pedagógica 43
Comprensión lectora 45
Educación Socioemocional 48
Educación socioemocional para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes 53
Educación en las instituciones rurales 58
Bases Legales 64
MOMENTO III 68
MARCO METODOLÓGICO 68
Paradigma de la Investigación 69
Dimensiones de la Investigación 70
Dimensión ontológica 71
Dimensión epistemológica 72
Dimensión Axiológica 73
Dimensión Metodológica 74
Dimensión sociológica 76
Dimensión Teleológica 76
Enfoque de Investigación 77

Diseño y Método de Investigación 78
Proceso metodológico 80
Reducción o epojé....80
Descripción....81
Procedimiento estructural....82
Categorías preliminares de la investigación....83
Discusión de los hallazgos y proceso interpretativo....85
Proceso metodológico 87
Procedimiento estructural....87
Consiste en describir de manera fiel y literal las vivencias narradas por los actores educativos, sin interpretaciones previas, para captar el sentido inmediato de sus prácticas pedagógicas. 87
Escenario e Informantes clave....88
Técnicas e instrumentos de recolección de la información 90
Método para el Procesamiento de la Información 92
Criterios de rigurosidad y calidad de la investigación....94
Credibilidad 94
Confirmabilidad o Auditabilidad. 95
Transferibilidad o Aplicabilidad 95
Limitaciones teóricas, metodológicas y prácticas....96
MOMENTO IV....97
ANÁLISIS Y SIGNIFICADOS DE LA INFORMACIÓN....97
Fase de Reducción....98
Fase de Descripción 99
Fase de Estructuración....101
Reducción Eidética /Tema esencial y Horizontes de sentido 110
Matriz de Categorías Fenomenológicas Universales 112
Matriz Fenomenológica de hallazgos de la entrevista Docente 01....114
Matriz Fenomenológica de hallazgos de la entrevista Docente 02....116
Matriz Fenomenológica de hallazgos de la entrevista Docente 03....118
Matriz Fenomenológica de hallazgos de la entrevista Docente 04....120
Matriz Fenomenológica de hallazgos de la entrevista Docente 05....121
Matriz Fenomenológica de hallazgos de la entrevista Directivo 01....123
Matriz Fenomenológica de hallazgos de la entrevista Directivo 02....124
Categorías Centrales de Análisis (Finales) 127
Fase de discusión....127
MOMENTO V....131
APROXIMACIONES TEÓRICAS 131
Propósitos de la Aproximación Teórica....132

Aproximaciones Teóricas emergentes 133
Respuesta a los Objetivos Investigativos 134
Componentes de la Aproximación Teórica 136
Modelo de acción estratégico para fortalecer comprensión lectora y la socioemocionalidad en contextos rurales 140
Contextualización 141
Fundamentación del Modelo de Acción Estratégico 147
MOMENTO VI 161
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 161
Conclusiones 161
Recomendaciones 169
Referencias 173
ANEXOS 184
Resumen Curricular de la autora 239
Resumen Curricular de la tutora 239

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Configuración de las categorías preliminares de estudio 82
Tabla 2 Tipos de reducciones y rasgos del método fenomenológico 84
Tabla 3 Tipos de reducciones y rasgos del método del estudio 86
Tabla 4 Descripción de los informantes clave del estudio 88
Tabla 5 Fases, momentos y acciones del método de procesamiento de información 92
Tabla 7 Formato protocolar para la transcripción de hallazgos 99
Tabla 8 Códigos y unidades de significado de los informantes clave 101
Tabla 9 Reducción (Práctica pedagógica) 102
Tabla 10 Reducción "Comprensión lectora" 104
Tabla 11 Reducción "Socioemocionalidad" 105
Tabla 12 Reducción "Educación rural" 106
Tabla 13 Reducción Eidética 109
Tabla 14 Matriz de Categorías Fenomenológicas Universales 111
Tabla 15 Matriz Fenomenológica de hallazgos de la entrevista Docente 01 113
Tabla 16 Matriz Fenomenológica de hallazgos de la entrevista – Docente 02 115
Tabla 17 Matriz Fenomenológica de hallazgos de la entrevista – Docente 03 117
Tabla 18 Matriz Fenomenológica de hallazgos de la entrevista – Docente 04 119
Tabla 19 Matriz Fenomenológica de hallazgos de la entrevista – Docente 05 120
Tabla 20 Matriz Fenomenológica de hallazgos de la entrevista – Directivo 01 122
Tabla 21 Matriz Fenomenológica de hallazgos de la entrevista – Directivo 02 123
Tabla 22 Matriz de Triangulación Global de hallazgos de las entrevistas 124
Tabla 23 Matriz de relación de aportes teóricos con categorías y subcategorías 127

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Promedio histórico de las pruebas PISA en Lectura (2006-2022) 22

Figura 2 Resultados de las pruebas Evaluar para Avanzar 2023 aplicada en la Institución Educativa Besito Voláo de Montería 23

Figura 3 Fases, momentos y acciones del método fenomenológico trascendental 96

Figura 5 Componentes del modelo estratégico de mejora propuesto 143

Figura 6 Estructuración general del modelo de acción estratégico 146

Figura 7 Componente ontológico del modelo de acción estratégico 147

Figura 8 Componente teleológico del modelo de acción estratégico 150

Figura 9 Componente axiológico del modelo de acción estratégico 151

Figura 10 Componente epistemológico del modelo de acción estratégico 153

Figura 11 Componente metodológico del modelo de acción estratégico 155

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en educación
Línea de investigación: formación docente

APROXIMACIÓN TEÓRICA HACIA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA BAJO LA PERSPECTIVA DE LA SOCIOEMOCIONALIDAD EN INSTITUCIONES RURALES

Autora: Maribel Villegas Vega
Tutora: Dra María Martínez
Fecha: julio 2026

Resumen

Los retos que enfrenta el abordaje pedagógico de la comprensión lectora en la zona, no solo se asocian con factores contextuales, sino con aspectos emocionales y relacionales, que inciden en la disposición del estudiante para leer. Con base en ello, se trazó como objetivo construir una aproximación teórica comprensiva de la práctica pedagógica sobre la comprensión lectora desde la perspectiva socioemocional, en la Institución Educativa Besito Voláo de Montería, Córdoba (Colombia). Metodológicamente, el estudio siguió un enfoque cualitativo, con paradigma interpretativo y método fenomenológico de Husserl. Los datos se recogieron mediante entrevistas, con cinco docentes y dos directivos como informantes clave. La interpretación mostró que los docentes reconocen la socioemocionalidad como condición previa para abordar la comprensión lectora de forma situada, dado su vínculo con la motivación, la afectividad y la cultura oral local. Con ello se configuró una aproximación teórica que articula práctica pedagógica, comprensión lectora y socioemocionalidad, donde emergió un modelo de acción estratégico con cinco componentes (ontológico, axiológico, epistemológico, teleológico y metodológico), que aporta una guía teórica para que la escuela rural planifique, ejecute y evalúe acciones lectoras emocionalmente significativas y culturalmente pertinentes, teniendo en cuenta las expectativas de las comunidades escolares.

Descriptores: comprensión lectora, práctica pedagógica, educación socioemocional, instituciones rurales.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de investigación: formación docente

APROXIMACIÓN TEÓRICA HACIA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA BAJO LA PERSPECTIVA DE LA SOCIOEMOCIONALIDAD EN INSTITUCIONES RURALES

Autora: Maribel Villegas Vega
Tutora: Dra María Martínez
Fecha: julio 2026

Abstract

The pedagogical approach to reading comprehension in rural contexts is shaped not only by structural and contextual limitations, but also by emotional and relational factors that condition students' willingness to read. In this perspective, the study aimed to construct a comprehensive theoretical approximation of pedagogical practice on reading comprehension from a socioemotional standpoint at the rural school *Institución Educativa Besito Voláo*, in Montería (Córdoba, Colombia). The research followed a qualitative approach, within an interpretive paradigm and Husserl's phenomenological method. Information was gathered through semi-structured interviews with five teachers and two school leaders as key informants. The analysis revealed that teachers recognize socioemotionality as a necessary condition for addressing reading comprehension in a situated way, due to its close relationship with motivation, affectivity and local oral culture. Based on these findings, a theoretical approximation was developed that articulates pedagogical practice, reading comprehension and socioemotionality, from which a strategic action model emerged with five components (ontological, axiological, epistemological, teleological and methodological). This model offers a guiding framework for rural schools to plan, implement and evaluate reading practices that are emotionally meaningful, culturally relevant and aligned with the expectations of their educational communities.

Keywords: reading comprehension, pedagogical practice, socioemotional education, rural schools.

Introducción

La educación representa uno de los ejes estratégicos para el desarrollo integral de las comunidades, debido al impacto que tiene en el abordaje de los desafíos socioeconómicos y pedagógicos que inciden en el aprendizaje en los contextos locales. En la ruralidad, las condiciones complejas de acceso a materiales y limitaciones didácticas, convierten el acompañamiento de los procesos formativos en un reto mayor para las instituciones educativas. De este modo, la comprensión lectora es una competencia esencial para trabajar tanto la interpretación de textos, como el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales que fortalecen su trayectoria educativa. Sin embargo, múltiples factores dificultan este proceso en las escuelas rurales, generando la necesidad de una aproximación teórica que integre la socioemocionalidad en la enseñanza lectora.

Así pues, es relevante destacar que la incorporación de la dimensión socioemocional en el componente educativo no es una preocupación reciente. Ya desde el informe Delors (1996, como se citó en UNESCO, 2021), se proponía orientar la educación hacia cuatro columnas fundamentales: aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser. Sin embargo, los desafíos actuales, especialmente en entornos rurales, exigen una revisión profunda de estos lineamientos. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021) marca la importancia de asumir la educación desde una perspectiva afín al cultivo de valores como la empatía, la resiliencia, el liderazgo, la creatividad y la atención plena, considerándolos componentes esenciales de una praxis pedagógica transformadora.

Bajo esta premisa, la UNESCO (2022) hace un llamado específico al contexto latinoamericano a impulsar posturas educativas integrales, en los que el aprendizaje se sustente en lo socioemocional, atendiendo de manera contextualizada a los retos que marca la realidad diversa, vulnerable y en permanente evolución. Esta visión cobra especial relevancia en las instituciones rurales, donde los procesos formativos deben responder simultáneamente a las carencias estructurales y al desarrollo emocional de los estudiantes.

En concordancia con esta visión humanista e integral de la educación, diversos autores han subrayado la importancia de atender tanto lo cognitivo, como el componente físico, mental, socioafectivo y espiritual del ser humano. Hernández (2021) y Sánchez (2022) exponen que, una educación verdaderamente formativa debe considerar al estudiante como un ser holístico, cuya plenitud solo puede alcanzarse mediante un equilibrio entre razón y emoción. Asimismo, Bernal (2022) resalta el rol esencial de la escuela en la estimulación de capacidades personales, las cuales representan un eslabón determinante en la manera como se concibe práctica didáctica, debido a su relación estrecha con la autorregulación emocional y la construcción de vínculos significativos, aspectos clave para promover la comprensión lectora desde una postura socioemocional.

Autores como García (2012), Rodríguez (2022) y Rodríguez et a. (2022), han señalado que tanto la emocionalidad como la creatividad constituyen dimensiones fundamentales del desarrollo personal y profesional, dado su vínculo directo con el éxito académico, social y laboral de los individuos. Estas capacidades no deben entenderse como habilidades accesorias, sino como componentes estructurales del aprendizaje significativo y del bienestar integral. Desde esta perspectiva, se insiste en que su desarrollo debe ser asumido como un eje transversal de las propuestas formativas, promovido en los diferentes niveles educacionales básicos y universitarios.

En este sentido, se reconoce la necesidad de contar con docentes capaces de incorporar de manera sistemática contenidos orientados al desarrollo socioemocional, que les permitan abordar los procesos escolares, desde prácticas pedagógicas que reconozcan el papel de las emociones en el aprendizaje. Esta situación ha sido respaldada en estudios recientes, como los de Díaz y Cárdenas (2022) y Pérez (2022), quienes destacan que la inteligencia emocional favorece tanto lo académico, como la empatía, la motivación y las destrezas asociadas al establecimiento de relaciones significativas con el texto y con su entorno, especialmente en escenarios donde los estudiantes son vulnerables como las escuelas rurales. Este enfoque resulta aún más relevante en contextos rurales,

donde las condiciones sociales y escolares demandan una educación que atienda integralmente las realidades emocionales y cognitivas de los estudiantes.

Bajo este marco, se hace evidente la necesidad de abordar con profundidad el vínculo de socioemocionalidad en el abordaje de capacidades asociadas a la comprensión lectora, especialmente en entornos rurales marcados por desigualdades estructurales. Este estudio busca analizar la práctica pedagógica de la comprensión lectora desde una perspectiva socioemocional en instituciones rurales, centrándose en la Institución Educativa Besito Voláo de Montería, Córdoba, Colombia. A partir de una postura cualitativa y un procedimiento fenomenológico, se exploran las dimensiones emocionales y pedagógicas que influyen en el aprendizaje lector.

Para tal fin, se trabajó con informantes clave conformados por cinco docentes y dos directivos de la institución, cuyas percepciones y experiencias pedagógicas fueron analizadas bajo el enfoque fenomenológico trascendental. A través de esta aproximación, se busca visibilizar las dinámicas emocionales que inciden en el aprendizaje lector y aportar referentes conceptuales y metodológicos que orienten el diseño de estrategias pedagógicas pertinentes a las realidades rurales. Esta investigación, en sintonía con estudios como los de Bernal (2022) y Rodríguez (2022), aspira a generar un aporte original en el campo formativo escolar desde una perspectiva socioemocional y contextualizada.

Conforme a lo anterior, la investigación se estructura en cinco momentos fundamentales que permiten abordar el problema de estudio de manera integral. El momento I: Aproximación a la realidad, se centró en una caracterización del objeto de estudio, delimitando los propósitos generales y específicos de la investigación. De esta manera, se establecen los fundamentos teóricos y metodológicos que justifican el estudio, así como las interrogantes de investigación que guiarán el análisis. Se examinan los factores contextuales que afectan la comprensión lectora en entornos rurales, incluyendo las limitantes socioeconómicas, la carencia de materiales educativos y la necesidad de una enseñanza que considere el desarrollo emocional de los estudiantes.

En el momento II: Perspectiva teórica, se abordó la exploración de literatura y la interpretación conceptual de las categorías clave: práctica pedagógica, comprensión lectora y educación socioemocional. Se incluyen estudios previos a nivel internacional y nacional sobre la integración de la socioemocionalidad en el aprendizaje lector. También, se referencian los sustentos legales y teóricos que apoyan la propuesta investigativa, abordando diferentes enfoques pedagógicos y psicológicos que explican la relación entre las emociones y la lectura.

A través del momento III: Marco metodológico, se enfoca en el diseño metodológico, que opera como un mapa estructural que guía la ejecución de la investigación. De igual manera, se justifica la elección del paradigma interpretativo y el método fenomenológico como herramientas clave para la comprensión del fenómeno en estudio. También, se detalla el camino seguido para recolección y análisis de datos, incluyendo entrevistas y observaciones de campo con docentes y directivos de la institución educativa seleccionada. Por último, se enfatiza la importancia de la rigurosidad científica en la validación de los datos y en la edificación de saberes.

El momento IV: Análisis y significados de la información, se aborda el método que dirige el acceso a los hallazgos, la interpretación de la información y los primeros resultados encontrados sobre la didáctica del componente lector en la ruralidad. De esta manera se definen elementos para estructurar el contraste entre los aportes suministrados por los informantes claves y las bases teóricas expuestas en el trabajo. Por último, se integran los enfoques teóricos y la visión de la investigadora, como requisito fundamental para la fiabilidad de la información recopilada.

Mediante el momento V: Aproximaciones teóricas, se establecen tanto los propósitos de dicha aproximación, como aquellos acercamientos a las teorías emergentes que constituyen un aporte para dar respuesta a los objetivos investigativos. Con ello, se especifican los distintos componentes del modelo de acción estratégico derivado de la aproximación teórica, tiendo en cuenta los retos de la comprensión lectora y la socioemocionalidad en la ruralidad.

Por último, el momento VI: Conclusiones y recomendaciones, comprende las evidencias de la investigación, especialmente durante su búsqueda de aportar un escenario teórico y práctico esencial para fortalecer la enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales desde una perspectiva socioemocional. Con ello, se presenta la contribución de hallazgos en lo estratégico, lo pedagógico y lo efectivo, así como los aspectos a tener en cuenta para materializar el desarrollo del modelo estratégico logrado, desde el cual se apunta a ofrecer alternativas pedagógicas contextualizadas que favorezcan el equilibrio emocional y académico de los educandos.

MOMENTO I

APROXIMACIÓN A LA REALIDAD

Este primer momento tiene como propósito situar la problemática educativa desde una visión contextual, teórica y empírica que permita delimitar el objeto de estudio y fundamentar su pertinencia. Se analizan las tensiones entre las exigencias contemporáneas de la educación y las realidades de las instituciones rurales, con énfasis en la comprensión lectora y el componente socioemocional en los escolares. A partir de esta aproximación, se plantean las preguntas de investigación, los propósitos y la relevancia y pertinencia del estudio.

Caracterización del Objeto de Estudio

La educación, asumida como un componente en la estructuración de sociedades desarrolladas, sigue siendo reconocida como un eje básico para la adaptación contextual de individuos y grupos sociales latinoamericanos. No obstante, en contextos como los rurales se enfrentan diversos obstáculos afectan el impacto de los procesos educacionales sobre los distintos aspectos de la vida humana. Según UNESCO (2010) el territorio latinoamericano, catalogado como una de las zonas con más retos de igualdad del planeta, evidencia esta problemática con especial énfasis en sus zonas más vulnerables. Destacándose con ello, la necesidad de que, las instituciones educativas evolucionen en respuesta a las dinámicas de las comunidades y a las expectativas generadas por crisis estructurales, adaptándose a un mundo en constante cambio.

Por consiguiente, la educación es actualmente una preocupación central para el desarrollo de los estados nacionales, reflejada en las agendas de todos los países. Organismos internacionales como la UNESCO (2010) están trabajando para aumentar la cobertura y calidad de la educación primaria, con el fin de crear sociedades desarrolladas, justas y democráticas, y debe también fomentar la conexión emocional en los involucrados. En este contexto, el Objetivo de Desarrollo Sostenible No. 4 de la Agenda 2030 apunta a mejores condiciones inclusivas y

equitativas en el prospecto educativo, entendiendo que esta es clave en la búsqueda de condiciones acordes con las exigencias del desarrollo sostenible.

Es necesario resaltar, ciertas peticiones que no se quedan en la Agenda Internacional y las que aparecen en los programas nacionales, si bien se han puesto en marcha políticas en cuanto a otras informaciones escolares al final de la lectura, de hecho, deberían ser más efectivas para lograr la calidad educativa de los niños. Hay regiones alrededor del mundo que actúan como modelo para su sistema educativo, y las investigaciones internacionales muestran sus avances; Sin embargo, la realidad de los países nórdicos, Asia y América del Norte aún está lejos de los resultados educativos de los países más conflictivos y desfavorecidos.

También, en la Región de América Latina y el Caribe (ALC) las escuelas enfrentan desafíos respecto a la promoción de los aprendizajes en situaciones contextuales diversas, pues es con creces la región más desigual e inequitativa del mundo (OREALC/UNESCO, 2010). Por esto, ofrecer una educación de calidad, implica que se involucren con máximo compromiso todos los agentes que conforman el sistema educacional; además, esto debe traducirse en planes eficaces enfocados en el aprendizaje de los y las estudiantes. El trabajo conjunto de todos los involucrados, desde un plan serio y bien intencionado, es fundamental para la construcción de un sistema escolar donde las posibilidades de aprendizaje sean materializadas para todos los actores escolares.

Así visto, la educación en ALC enfrenta desafíos profundos que se han convertido en desarticulaciones de aprendizaje. Esto amerita que las escuelas de la región tengan objetivos concretos para apoyar el componente académico en el aula y que, además, la adquisición de conocimientos sea de calidad, es decir, que responda a las profundas necesidades de los países y las comunidades donde las escuelas y los agentes que las integran están inmersos.

Por ello, es importante considerar la educación emocional como un componente esencial en la formación del individuo. Según García (2012), al articular la educación emocional en los procesos escolare se necesita abordar al individuo de manera integral, reconociendo la conexión entre su mente y cuerpo para

comprender las condiciones externas y su propio interior. La combinación de conocimientos y emociones permite a las personas desarrollar pensamientos que favorezcan interpretaciones y juicios, ayudando a definir sus patrones de conducta y valores. De este modo, las emociones se convierten en motivadores para sus acciones, facilitando la identificación de intenciones racionales y el mantenimiento de la voluntad en función de sus objetivos.

Teniendo en cuenta lo anterior, cuando la educación escolar es entendida como una actividad social constructiva, los estudiantes interactúan con sus compañeros y profesores, pueden aprender e integrar conocimientos a través del intercambio regular de recursos escolares. Identifique diferentes características hasta que pueda definirlas y darles significados asignados culturalmente. De esta manera, se sabe que las personas tienen emociones naturales que las llevan a actuar de manera instintiva sin permitir que la mente controle y modere estas reacciones emocionales, pero cabe señalar que como seres humanos cualidades puramente emocionales no pueden tener, y nadie puede actuar basándose únicamente en la razón, por eso es importante educar a la persona para que perciba desde temprana edad.

Según Ripoll (2021), las competencias que debe desarrollar el futuro docente deben enfocarse en promover el cambio y la innovación. Esto implica abordar y resolver problemas en las instituciones educativas mediante la revisión de sus prácticas escolares y el intercambio de ideas con colegas, teniendo en cuenta el contexto y la institución formadora. El objetivo es evidenciar, el efecto masificador de este proceso en un marco individual y conjunto.

A partir de la descripción anterior, se destaca que el mundo de la educación quiere renovar los debates sobre objetivos, tareas y métodos. Uno de los mayores y más apremiantes desafíos del proceso docente actual es el uso de medios didácticos y métodos creativos, aceptando la transformación de la información sobre el espacio educativo en datos significativos. En este marco, es importante mencionar a las escuelas rurales como un contexto en el que se presentan tanto ventajas como desventajas del sistema educativo actual. Además de fomentar la

cooperación de aprendizajes y responder a los requerimientos de la comunidad, estas escuelas también presentan desafíos para los maestros y pueden impactar el aprendizaje de los estudiantes. Es importante que tengan en cuenta estos aspectos dentro de las políticas pedagógicas y programas formativos, para asegurar la calidad de la educación en este contexto.

Según Hernández (2021), la educación en las escuelas rurales debe enfocarse en el contexto socio-cultural, adaptando el estilo didáctico al nivel de destrezas de los educandos. Esto busca formar individuos críticos que puedan transformar su realidad. Así, las políticas educativas deben ajustarse a las condiciones económicas, políticas y sociales del entorno, considerando su rol dentro de los procesos escolares.

En el contexto educativo colombiano actual, las escuelas rurales son esenciales y no deben ser ignoradas. Estas instituciones ofrecen la única opción educativa en muchas áreas, enfrentando desafíos como la falta de recursos, una diversidad de niveles y edades entre los estudiantes, y la escasez de maestros capacitados. Se destaca que, si el proceso de comprensión lectora no se aborda desde una perspectiva socioemocional, se estaría limitando la consideración de esta combinación como eje fundamental para promover capacidades integrales en los estudiantes. Esto limita su destreza para analizar textos y comunicarse eficazmente, a menudo debido a una gestión inadecuada de sus emociones.

Para Santos (2011), los eventos educativos en escuelas rurales tienen características distintivas que permiten reconocer la presencia de una singularidad didáctica que merece ser observada con atención. La conclusión de esa observación lleva rápidamente a plantear el supuesto inicial de que sería conveniente aplicar las técnicas allí aplicadas a cualquier situación educativa, incluso además de lo rural. Este se confirma cuando se presta atención a la diversidad desde una perspectiva didáctica, es decir, cómo se organizan los procesos de enseñanza.

Por consiguiente, la autora considera que la comprensión emocional comprende las habilidades sociocognitivas para reconocer y entender las

emociones individuales y ajenas, incluyendo sus causas y las situaciones emocionales. También implica conocimientos sobre la relación entre emociones y estados mentales, estrategias para regular emociones y la comprensión de respuestas emocionales complejas.

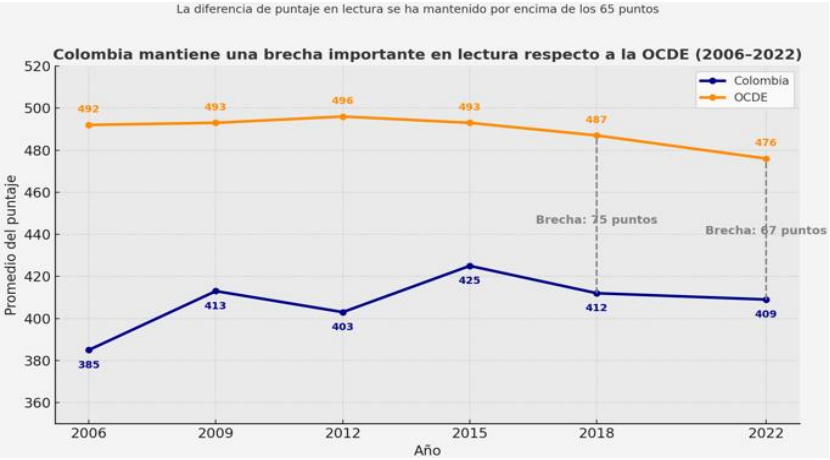
Por ello, es necesario especificar las problemáticas que se presentan en estos contextos, lo que conlleva a que el aprendiz experimente desapego hacia estas temáticas, lo cual afecta su destreza comunicativa y limita su formación integral. Esto puede propiciar una resistencia a las actividades comunicativas, donde se requiere de diálogos prácticos, y no reconocer la relevancia de la comprensión lectora. No obstante, suelen llevarlas a cabo por la exigencia impuesta por el docente.

Atendiendo a los planteamientos antes mencionados, se consideran todos los métodos de investigación, que permitan un análisis profundo del desarrollo emocional en educandos de primaria, a partir de su comprensión lectora y su adaptación a las necesidades de la sociedad, haciendo que los estudiantes aprendan todo. Además, dado que la comprensión lectora es uno de los principales pilares del currículo, es importante abordar el desarrollo humano. Esto se puede lograr mediante el uso de un marco que proporcione una comprensión clara de las fortalezas y actividades del alumno para apoyar su progreso hacia objetivos de aprendizaje claramente definidos.

Sin embargo, los informes más recientes del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) revelan que los estudiantes colombianos mantienen limitaciones significativas en áreas fundamentales como lectura, matemáticas y ciencias, quedando rezagado de la media de la OCDE (OCDE, 2022). De acuerdo con Martínez y Martínez (2021) en términos concretos, únicamente alrededor del 50 % de los educandos logra situarse al menos en el Nivel 2, lo que significa que estos estudiantes son capaces de reconocer la idea central en textos relativamente largos, recuperar información cuando se les indica con precisión qué buscar, pero no son capaces de sintetizar la información de manera

más efectiva, dificultando la comunicación de su pensamiento de manera clara, coherente con lo leído.

Figura 1 *Promedio histórico de las pruebas PISA en Lectura (2006-2022)*



Nota. La gráfica muestra el promedio histórico de Colombia frente a la OCDE en las pruebas PISA para el área de Lectura. Fuente: OCDE (2022).

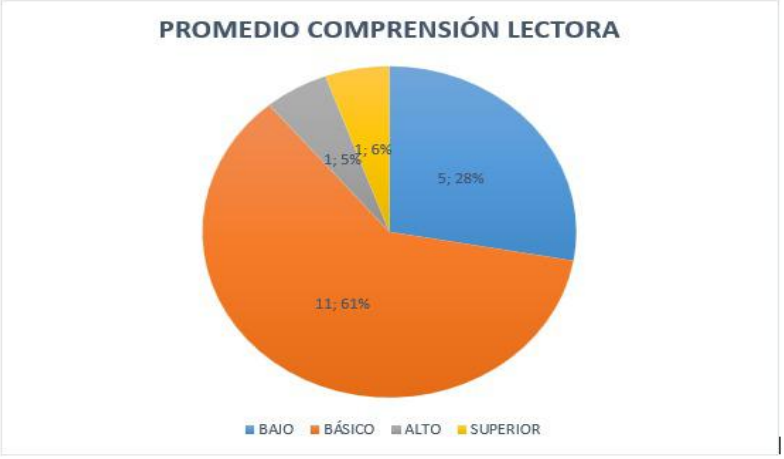
En este escenario, la OCDE (2022) expone la pertinencia de contemplar una postura pedagógica contextualizada que incluya una variedad de componentes clave para abordar la comprensión lectora de modo llamativo. Estos factores incluyen capacitar a los maestros, crear alternativas de enseñanza aterrizadas a los requerimientos de los escolares y diversificar el uso de materiales en las tareas lectoras con el fin de motivar el amor por este proceso. Estas habilidades, intrínsecamente relacionadas con la comprensión lectora, son relevantes para interpretar y transformar la realidad, especialmente en contextos complejos y cambiantes como los entornos rurales, pues, los estudiantes que poseen habilidades socioemocionales desarrolladas tienen mayor capacidad para interpretar y analizar la información, así como para establecer conexiones significativas con lo leído.

En el contexto objeto de estudio, zona rural de Montería, se detectan dificultades para interpretar y recuperar información de textos en los estudiantes, lo que indica una falta de habilidades de lecto-escritura apropiadas para su nivel. A pesar de leer repetidamente, no logran entender lo que leen. Esta problemática se refleja en los resultados de las pruebas institucionales que evalúan sus

competencias lectoras y de escritura, siendo los resultados de los alumnos de estas áreas preocupantes, al igual que en las evaluaciones externas.

Esta la situación se ve reflejada en los datos arrojados por la prueba Evaluar Para Avanzar 2023 en la Institución Educativa Besito Voláo de Montería. En el grado 4-1, varios estudiantes mostraron puntajes bajos en comprensión lectora, con porcentajes entre 20% y 35%, colocándolos en niveles de desempeño bajo según el ICFES (2023). Estos datos destacan las dificultades que enfrentan los estudiantes de áreas rurales en esta habilidad esencial.

Figura 2 *Resultados de las pruebas Evaluar para Avanzar 2023 aplicada en la Institución Educativa Besito Voláo de Montería*



Nota. Se muestra los resultados promedio de las pruebas EPA en grado cuarto (I. E Besito Voláo, 2023). Fuente: ICFES (2023).

En este sentido, se busca identificar un factor determinante que afecta su desempeño lector y académico, a partir de la perspectiva de los docentes, para abordar y fortalecer los procesos cognitivos y emocionales. A pesar de que las orientaciones curriculares y los estándares básicos de competencias en Lenguaje desarrollados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2006) reconocen la comprensión lectora como un proceso articulador del aprendizaje, en la práctica cotidiana de muchas escuelas rurales, como la Institución Educativa Besito Voláo de Montería, persisten enfoques fragmentados, mecánicos y descontextualizados.

Si bien el currículo establece que el estudiante debe ser capaz de comprender, interpretar y evaluar críticamente diversos tipos de textos, en el aula

predomina aún una enseñanza repetitiva y lineal, el uso limitado de estrategias metacognitivas y la ausencia de conexión emocional con el contenido leído. Investigaciones de Ames (2004) y Perfetti (2003) destacan que, los docentes se enfocan en mejorar la comprensión lectora con estrategias pedagógicas, pero a menudo ignoran el contexto familiar y social de sus estudiantes, lo cual es una limitante, específicamente en zonas rurales donde se viven condiciones contextuales afectan negativamente la autoestima y seguridad de los estudiantes en actividades académicas y lúdicas.

Esta desconexión entre lo estipulado por los referentes curriculares y lo ejecutado evidencia una brecha pedagógica estructural, que no solo limita el desarrollo de competencias cognitivas avanzadas, sino que desatiende las condiciones afectivas y contextuales que influyen en el aprendizaje. Como lo indican Díaz y Cárdenas (2022), dicha brecha suele reproducirse por la escasa formación docente en didácticas activas de lectura y por una subvaloración de las habilidades socioemocionales en los procesos de enseñanza. Esta situación es especialmente crítica en entornos rurales, donde los desafíos sociales, la precariedad institucional y la falta de acompañamiento curricular agravan la desconexión entre teoría y práctica, debilitando la posibilidad de una educación transformadora e inclusiva.

En los últimos años, diversas investigaciones latinoamericanas han reafirmado la urgencia de replantear la enseñanza de la lectura en zonas rurales, a partir de un enfoque que articule lo cognitivo con lo emocional. Por ejemplo, Piratoba (2023), en un estudio documental desarrollado en el contexto colombiano, concluye que la comprensión lectora en educación primaria rural demanda estrategias pedagógicas sensibles a la realidad del estudiante, donde el componente emocional se convierte en catalizador del aprendizaje. De forma complementaria, Gélvez et al. (2022) advierten que, aunque en América Latina las prácticas de literacidad rural procuran un enfoque social e integral, estas siguen viéndose limitadas por las condiciones estructurales, económicas y formativas.

En el caso ecuatoriano, Velásquez et al. (2024) identificaron cómo la relación entre el entorno familiar, las emociones y el hábito lector incide directamente en el

desempeño escolar. Asimismo, experiencias innovadoras como los “Rincones de Lectura Amigables” (Moran et al., 2024) han evidenciado que la integración de espacios emocionalmente seguros solidifica la motivación, fluidez y comprensión lectora de los estudiantes, fortaleciendo el vínculo entre escuela, familia y comunidad. Finalmente, el estudio de Chávez y Salazar (2024) muestra un vínculo directo entre las emociones y el rendimiento académico en adolescentes, lo que refuerza la necesidad de promover propuestas didácticas que integren de manera explícita la socioemocionalidad en el currículo.

Estas evidencias sustentan la pertinencia de una propuesta teórica centrada en la comprensión lectora desde lo socioemocional, especialmente en contextos rurales como el de Besito Voláo, donde las condiciones de vulnerabilidad exigen intervenciones pedagógicas contextualizadas, sensibles y transformadoras. Por ende, las consecuencias que se pueden presentar en los estudiantes si no se aborda el problema descrito, podrían ser negativas y sostenidas en su trayectoria personal, afectando su confianza, autoestima, y capacidad para aprender. De igual manera, la apatía por el aprendizaje puede generar problemas de corte emocional, como estrés y ansiedad, lo cual convierte estos desafíos en una posibilidad para buscar distintas opciones de aprendizaje significativo.

En virtud de lo anterior, se requiere de una comprensión profunda de las vivencias y conceptualizaciones atribuidas por actores educativos a los procesos pedagógicos lectores en contextos rurales. Atendiendo a esto, se optó por un enfoque metodológico cualitativo, orientado por una visión paradigmática interpretativa y sustentada en el enfoque fenomenológico. Esta elección se fundamenta en el propósito de reconocer cómo los docentes experimentan e interpretan la didáctica de la comprensión lectora en interacción con las dimensiones socioemocionales del estudiante. Así, se da prioridad al análisis de la experiencia subjetiva, situada y contextualizada, considerando que, desde la propia voz de los actores escolares se puede comprender de forma profunda los desafíos pedagógicos que enfrenta la escuela rural en escenarios de vulnerabilidad y transformación.

Interrogantes de la Investigación

1. ¿Cómo perciben los docentes de la Institución Educativa Besito Voláo la articulación de la socioemocionalidad en la enseñanza de la comprensión lectora?

2. ¿Qué elementos se consideran fundamentales para fortalecer la comprensión lectora desde la perspectiva de la socioemocionalidad en contextos educativos rurales?

3. ¿Qué prácticas pedagógicas implementan los docentes de la Institución Educativa Besito Voláo de Montería para abordar la gestión del conocimiento vinculado con la comprensión lectora y la socioemocionalidad de los estudiantes?

4. ¿Cuáles son los componentes que conforman la aproximación teórica hacia la práctica pedagógica de la comprensión lectora desde la socioemocionalidad en instituciones educativas rurales, y qué estrategias podrían derivarse para su mejora a partir de los hallazgos del estudio?

Propósitos de la Investigación

Propósito General

Construir una aproximación teórica interpretativa de la práctica pedagógica sobre la comprensión lectora desde la perspectiva de la socioemocionalidad, en el contexto rural de la Institución Educativa Besito Voláo de Montería, Córdoba (Colombia).

Propósitos Específicos

1. Analizar la percepción de los docentes sobre la integración de la socioemocionalidad en la enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales

2. Identificar los factores clave para el fortalecimiento de la comprensión lectora desde la perspectiva de la socioemocionalidad en la Institución Educativa Besito Voláo.

3. Describir las prácticas pedagógicas relacionadas con la comprensión lectora y el desarrollo socioemocional implementadas por los docentes en la

Institución Educativa Besito Voláo.

4. Interpretar los elementos constitutivos de la aproximación teórica que fundamenta la práctica pedagógica sobre la comprensión lectora, desde la perspectiva de la socioemocionalidad, en el contexto rural de la Institución Educativa Besito Voláo de Montería, Córdoba.

Justificación

En el contexto educativo actual, donde las dinámicas sociales, políticas, económicas y tecnológicas avanzan a un ritmo acelerado, la educación debe concentrar sus esfuerzos en superar la superficialidad de las reformas curriculares superficiales. De acuerdo con Fernández et al. (2021) una de las limitaciones de las prácticas pedagógicas tradicionales es su tendencia a la formación de estudiantes a nivel cognitivo, pero con pocas capacidades emocionales, creativas y sociales, necesarias para su desenvolvimiento cotidiano. De aquí, la importancia que tiene la aproximación hacia los factores que describen de la configuración de la formación de los educadores habilidades socioemocionales, en función de la integración de aspectos como la autorregulación, la empatía y la conciencia emocional en las prácticas pedagógicas, lo cual refuerza la pertinencia de contextualizar tales enfoques en entornos rurales, donde estos elementos pueden favorecer una comprensión lectora más holística y con mayor significado personal.

En este sentido, resulta imprescindible reconocer la significación de conectar la educación emocional con las prácticas pedagógicas, especialmente en un contexto actual en el que las constantes transformaciones tecnológicas dirigen la manera en que los individuos interactúan. Para Sánchez (2022) es fundamental dotar a los docentes de capacidades emocionales y creativas que les permitan desenvolverse en su realidad, de tal manera que logren replicar sus tareas pedagógicas en distintos contextos. Las demandas escolares contemporáneas, además de exigir avances en los contenidos académicos, deben propender por aportar al desarrollo de las competencias personales.

En el marco de este estudio, que busca generar una aproximación teórica

desde la práctica pedagógica de la comprensión lectora desde la perspectiva de la socioemocionalidad en contextos rurales, como el de la Institución Educativa Besito Voláo de Montería, Córdoba, Colombia, se parte de la necesidad de aportar a la comprensión de del rol que cumple la articulación de la socioemocionalidad y las competencias lectoras para la formación estudiantil. Así, se aborda la particularidad de integrar ambos componentes como ejes fundamentales para fortalecer la comprensión lectora en contextos rurales, reconociendo, tal como señala la UNESCO (2022), las capacidades creativas y cognitivas en los individuos están estrechamente asociadas de los estados emocionales.

Partiendo de esta premisa, se plantea que el desarrollo de competencias emocionales y creativas en la enseñanza de la lectura debe impulsarse desde las instituciones educativas, dado que estas son responsables de integrar la dimensión socioemocional en sus prácticas pedagógicas. En este sentido, cobra relevancia destacar la necesidad de que se reconozca y se potencie la relación entre emocionalidad, creatividad y comprensión lectora, contribuyendo así a procesos educativos más humanos, inclusivos y contextualizados en entornos rurales. Estos contextos presentan características propias que influyen en el modo de desarrollo de habilidades de lectura en el aula, y en cómo los educandos gestionan sus emociones y relaciones interpersonales. Por lo tanto, es indispensable estudiar y analizar estas particularidades para diseñar opciones estratégicas efectivas para los retos pedagógicos de los estudiantes rurales.

Bajo este escenario, una de las razones que explica la pertinencia de esta investigación, es la búsqueda del mejoramiento de los logros académicos y el confort emocional estudiantil en entornos rurales. De acuerdo con Piratoba (2023) la comprensión lectora es una competencia fundamental para el perfeccionamiento de las capacidades cognitivas y la adquisición de conocimientos, ya que apoya la construcción de significados. Por tanto, al enfocar esfuerzos en mejorar la comprensión lectora desde una perspectiva socioemocional, se apunta no solo a fortalecer las habilidades de lectura, sino también promover su bienestar emocional, su autoestima y su capacidad de relacionarse de manera positiva con su entorno.

Desde esta perspectiva, la articulación de la socioemocionalidad en la enseñanza de la comprensión lectora en instituciones educativas rurales aporta a la consecución de las metas escolares de la comunidad educativa en su conjunto. Al abordar el componente emocional, la empatía, la resiliencia y la auto-regulación en los estudiantes, se brindan las condiciones para un aprendizaje más inclusivo, colaborativo y respetuoso (Bernal, 2022). Los distintos actores escolares pueden beneficiarse de esta aproximación teórica, ya que promueve una educación que supera la adquisición de conocimientos y habilidades académicas.

A nivel teórico, este estudio aporta lineamientos que vinculan lo emocional con la lectura, lo que se refleja en el desarrollo biopsicosocial. Con ello, se generan conocimientos que pueden orientar la consideración de los sentimientos de los participantes escolares, en función del desarrollo de la práctica pedagógica. Todo ello resulta un aporte para comprender la actitud interpretativa y constructiva del objeto investigado, pues, según Mendoza et al. (2022), los fundamentos teóricos de referentes como Piaget, Vygotsky, Goleman, y Meyer, tanto el aspecto emocional como el cognitivo son importantes para la adaptación de los individuos a su contexto. De esta manera, si los estudiantes rurales aprenden a gestionar plenamente sus emociones, obtienen una base cognitiva importante, que les permite identificar y expresar sus sentimientos con confianza, logrando un aprendizaje de carácter integral.

Desde el punto de vista metodológico, este estudio cobra especial relevancia por su afinidad con la búsqueda de una perspectiva interpretativa del objeto de estudio, orientada a construir un marco teórico renovado sobre la competencia comunicativa, articulando la comprensión lectora con lo emocional en el aula. Asimismo, se reconoce que la formación integral que requieren los estudiantes puede gestionarse de manera proactiva mediante la implementación de estrategias de aprendizaje que garanticen un entorno educativo armonioso y satisfactorio, dispuesto para propiciar un aprendizaje permanente en comprensión lectora, acorde a la actualidad.

De igual manera, se reconoce la importancia de este estudio como una

alternativa para generar una aproximación al análisis de la congruencia entre el desarrollo emocional y la comprensión lectora, especialmente en contextos rurales donde confluyen múltiples factores de tipo contextual que inciden en el proceso educativo. A través de la indagación del comportamiento y el grado de satisfacción de los estudiantes frente a las tareas que tienen lugar en el aula, se puede obtener un panorama más amplio sobre los factores pedagógicos, sociales y emocionales que impactan su aprendizaje. En este sentido, el objetivo no solo es fortalecer sus habilidades comunicativas, sino también promover un desarrollo integral que potencie su autoestima, resiliencia y motivación hacia el aprendizaje, aportando así, a la edificación de condiciones escolares más inclusivas, equitativas y sensibles a las particularidades del contexto rural (UNESCO, 2022).

En el marco social, esta investigación tiene un significado educativo representativo para las comunidades rurales de montería, pues, además de beneficiar a los estudiantes de primaria con el desarrollo estratégico para promover el proceso de comprensión lectora, también aporta a los docentes y padres de familia con lineamientos formativos asociados al componente socioemocional, que permiten la formación de bases para el abordaje asertivo de problemas que puedan afectar a su convivencia diaria. De esta manera, se espera que los implicados (Sujeto-Investigador) participen responsablemente dentro de los límites del respeto y demás valores que emergen en el desarrollo del estudio. Para su realización, se reconoce que la planificación fundamentada en el contexto cultural y geográfico estudiado, permite mayores oportunidades y mínimos riesgos, garantizando mejores posibilidades de éxito.

Finalmente, se reconoce la conveniencia de este estudio para las comunidades rurales, ya que se produce una serie de reflexiones en beneficio de los proyectos de las instituciones educativas, y sus actores representativos. Asimismo, se articula con la línea de investigación enfocada hacia la formación docente y los lineamientos de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, por cuanto permite explorar formas originales de aprendizaje utilizando una variedad de actividades para fomentar los intereses de los estudiantes.

MOMENTO II

PERSPECTIVA TEÓRICA

En este momento del estudio se recuperan aportes de diversos referentes teóricos e institucionales vinculados con la temática de investigación. A partir de ellos, se organizan y delimitan los componentes centrales del análisis: uno dirigido a revisión de estudios sobre Práctica Pedagógica, otro al desarrollo de un referencial sobre la Comprensión Lectora, y por último caminos teóricos orientadores de la Socioemocionalidad. Asimismo, se revisan los principales referentes normativos que sustentan y orientan la propuesta investigativa.

Estudios Previos

Trigo (2021) señala que los antecedentes teóricos permiten reconocer cómo ha ido evolucionando el conocimiento en un campo específico y, al mismo tiempo, ofrecen un punto de partida sólido para proyectar nuevas investigaciones. Así pues, se apunta tanto a la identificación del vacío o la brecha que pretende cubrir el estudio, así como a la proporción de un marco de referencia sólido y actualizado para sustentar y justificar el propósito de la investigación. Por ello, conectan de manera estratégica la introducción con el tema investigado, asegurando así el flujo lógico y la coherencia argumentativa a lo largo del documento.

Estudios Internacionales

Sánchez (2022) desarrolló una tesis doctoral en la Universidad de Alicante (España) centrada en la evaluación de distintos programas orientados al fortalecimiento de las competencias socioemocionales. Su propósito principal fue analizar hasta qué punto estos programas resultan eficaces, válidos y flexibles cuando se aplican mediante diversos enfoques metodológicos. Este objetivo general se concreta en metas específicas que se abordan en cada uno de los estudios que componen la tesis.

En el primer artículo, la autora presenta un programa de desarrollo de la inteligencia emocional en el contexto de la educación superior, implementado de manera presencial, en formato virtual y mediante procesos de coaching, con la

participación de 192 estudiantes. Los resultados mostraron mejoras significativas en las tres modalidades, lo que evidencia la versatilidad del programa y ofrece al profesorado la posibilidad de adaptarlo a las características, necesidades y condiciones particulares de su alumnado.

En la segunda parte del estudio, Sánchez (2022) analiza una propuesta de intervención orientada a fortalecer la Inteligencia Emocional en estudiantes universitarios, incorporando el programa como un eje transversal dentro de la asignatura Psicología de la Educación, perteneciente al grado de maestro. Para ello, participaron 192 estudiantes, distribuidos entre un grupo experimental y otro de control. La autora trabajó con un diseño cuasiexperimental con mediciones antes y después de la intervención. Con el fin de valorar su impacto, se aplicó un análisis multinivel y se utilizaron como instrumentos las pruebas de Inteligencia Emocional EQ-i:S de Bar-On y el MSCEIT desarrollado por Mayer, Salovey y Caruso.

Además, el estudio utilizó una prueba objetiva para medir el desempeño académico de los estudiantes. Los hallazgos dilucidaron una mejora significativa en el grupo experimental frente a las capacidades emocionales. Además, se descubrió que la implementación del programa no afectó el aspecto académico de los educandos, ni les generó una saturación de trabajo, lo que resalta la pertinencia de la inclusión de este tipo de propuestas de desarrollo emocional en el currículo.

El tercer y último apartado presentado, examina si la capacitación sistemática en el campo emocional, utilizando estrategias de aprendizaje cooperativo es efectivo para los estudiantes de educación secundaria. La propuesta se creó cohesionando clases online y online mediante plataformas virtuales con la metodología de aula invertida o invertida. Se acogió una postura experimental con grupos control, con una muestra de 158 estudiantes de educación secundaria. Esto demuestra que el programa diseñado puede mejorar la comprensión emocional de los estudiantes de educación secundaria, lo que abre la posibilidad de replantear el debate e integrar de manera decidida el desarrollo de las pruebas situacionales de manejo de emociones.

Los hallazgos de estos estudios, junto con sus proyecciones prácticas, muestran que resulta indispensable incorporar programas orientados a promover y trabajar de manera sistemática las competencias emocionales. Esto expone la importancia de dotar a los estudiantes de herramientas esenciales para que comprendan mejor lo que los rodea, y las interacciones que deben tener con el entorno y los demás, así como a comprender mejor cómo funcionan las cosas. Esto genera un aporte, debido a que se relaciona con el objeto de estudio con respecto a las categorías centrales, permitiendo pensar en aquellos recursos que ayudan a las personas a comprender y gestionar sus emociones, a ponerse en el lugar del otro, a construir vínculos sanos, a decidir de manera responsable y a trazar y alcanzar objetivos personales y colectivos.

Por otra parte, Bernal (2022) desarrolló una tesis doctoral para la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) en Venezuela, cuyo propósito central fue proponer un modelo teórico-pedagógico orientado al desarrollo de las competencias emocionales en estudiantes de educación secundaria, considerando de manera especial su contexto sociocultural. En el marco de este estudio, la autora se planteó, entre otros objetivos, reconocer qué competencias emocionales ponen en juego los estudiantes en la vida escolar, analizar cómo la relación entre docentes y alumnos favorece o limita el fortalecimiento de dichas competencias y derivar aportes teóricos para su desarrollo a partir de la interacción sociocultural en la secundaria colombiana.

Metodológicamente, el estudio optó por el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo, desde un método fenomenológico. En el trabajo de campo, los informantes del estudio fueron estudiantes y docentes de la escuela secundaria, los cuales fueron entrevistados y, a partir de los relatos obtenidos, la información se sometió a un proceso de análisis que implicó la codificación, categorización y organización de los datos para su interpretación.

En consecuencia, se reconoce la importancia de establecer bases educativas que sirvan como guía para abordar la socioemocionalidad en los educandos, de modo que le den un carácter efectivo al desarrollo de su personalidad. Debido a

esto, se desarrolló una teoría sobre la importancia de organizar las clases desde una perspectiva sociocultural que amplió la comprensión de la formación emocional. Así, el estudio plantea que es imprescindible replantear la organización de la educación para otorgar un lugar claro y con sentido al desarrollo de las competencias socioemocionales.

Lo anterior sitúa la propia investigación en el contexto de otras investigaciones sobre el tema en estudio, lo que permite innovar y aportar desde la arista teórica y metodológica sobre las competencias socioemocionales en el proceso lector. De igual manera, se resalta que este antecedente se vincula y aporta el objeto de estudio, por cuanto construye un análisis sobre el rol de las competencias socioemocionales en el aprendizaje, la cual ha sido abordada en numerosas indagaciones que destacan la asociación entre la regulación emocional y la mejora de habilidades cognitivas, permitiendo construir teoría desde lo epistemológico, ontológico, axiológico y metodológico.

Rodríguez (2022) planteó un trabajo doctoral en el que se propuso analizar el grado de relación entre la inteligencia emocional y la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria de la institución El Porvenir, durante el año 2021. Mediante un estudio básico, descriptivo, de carácter cuantitativo y utilizando un diseño de correlación. La investigación se llevó a cabo con 30 alumnos a los que se les aplicó dos cuestionarios: el primero, enfocado en la categoría emocional, y el segundo, en relación a la comprensión lectora.

Las encuestas fueron estandarizadas y validadas en varias investigaciones anteriores; simultáneamente, se utilizó la prueba Alfa de Cronbach, la cual estableció su elevada fiabilidad. Para el estudio de los datos se empleó el análisis descriptivo e inferencial. En el primer escenario, se buscó determinar el nivel de inteligencia emocional y de entendimiento lector de los alumnos; en segunda instancia, se estableció la relación entre las variables a través de la correlación con la lectura. Este trabajo previo se relaciona con el objeto de estudio, por cuanto permiten reflexionar y comprender las emociones, las cuales son importantes para facilitar la interacción con los demás. La lectura puede ser una herramienta para

desarrollar estas competencias, ya que ayuda a estimular la empatía, la imaginación y la creatividad.

Estudios Nacionales

Rodríguez et al. (2022) desarrollaron un artículo de investigación en el que exploran la posible relación entre la comprensión de textos narrativos literarios del tipo libro-álbum y el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de primaria. El estudio se orienta a determinar si esta conexión es efectiva y cómo repercute en la forma en que los niños aprenden y se aproximan a la literatura. Además, plantea un análisis de 50 textos académicos publicados durante los últimos 20 años en el contexto hispanohablante.

La revisión se realizó de manera planificada, seleccionando las fuentes según su pertinencia y los criterios de validez del corpus documental. A partir de este proceso, se identificaron tres grandes categorías de análisis: álbum-libro (18 documentos), habilidad literaria (19) y habilidad emocional y educación (13). El análisis concluye la relevancia de articular la literatura infantil, la mediación a través del libro-álbum y el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en los niños, debido a que, la literatura fomenta actitudes de disfrute y placer por lo explorado. Esto representa un aporte para la investigación, tomando en cuenta a las habilidades sociales y emocionales de los individuos inciden significativamente en su destreza para interpretar y comprender textos de forma significativa, lo que resalta la relevancia de abordar estas competencias en el contexto educativo.

Por otro lado, Díaz y Cárdenas (2022), realizaron un estudio con el propósito de recoger la opinión de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia sobre la relevancia, la necesidad y el grado de presencia de las habilidades socioemocionales dentro del proyecto curricular de su formación. Para la recolección de la información se aplicó la escala EINFEM, con la cual se valoraron la presencia, la necesidad percibida y el nivel de desempeño de las habilidades socioemocionales en el grupo de estudiantes. El análisis posterior abordó, entre otros aspectos, el lugar que estas

habilidades ocupan dentro del proyecto curricular, resaltando que el componente socioemocional en las que los participantes podrían recibir una mejor capacitación.

Se subraya la necesidad de incluir estrategias orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación de los futuros docentes, de manera que el proceso educativo contribuya a fortalecer aprendizajes para la vida y a dotarlos de recursos personales que les permitan enfrentar de forma más adecuada las distintas situaciones que se les presenten tanto en su trabajo como en su vida personal. Este antecedente se relaciona con la investigación, ya que demuestra que el desarrollo de competencias socioemocionales como la autoestima y la resiliencia incide en el aspecto académico de los escolares, incluyendo su capacidad para comprender aspectos teóricos de manera más efectiva.

De igual forma, Pérez (2022) realizó un estudio de tesis doctoral para la Universidad del Norte en Barranquilla, cuyo propósito fue valorar el aporte de los ambientes de aprendizaje enriquecidos con TIC al desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación básica secundaria. La autora sitúa la comprensión lectora como eje central del estudio, al considerarla una competencia clave para que los ciudadanos participen de forma activa en la vida social y, al mismo tiempo, como el medio que posibilita el acceso al conocimiento en las distintas áreas del currículo escolar y universitario. La propuesta que formula se plantea como una estrategia viable para producir mejoras concretas e inmediatas en los aprendizajes del alumnado y, en consecuencia, en la calidad educativa de las instituciones y del entorno, tanto a nivel local como nacional e internacional.

El procedimiento metodológico de esta propuesta se basó en los hallazgos de un diagnóstico en el que se recopilaron datos de diversas fuentes sobre aquellos aspectos a los que la escuela debe prestar especial atención para que los estudiantes alcancen el nivel esperado de comprensión lectora en la educación básica secundaria. En este proceso se consideró, además, el potencial de las TIC como apoyo para dinamizar el aprendizaje y fortalecer las distintas áreas del plan de estudios. La investigación se desarrolló en una institución educativa en la que el propio investigador se desempeñaba como directivo docente, y la fase de acción

tuvo como propósito central mejorar los procesos académicos del establecimiento y aportar, al mismo tiempo, a la cualificación general de la educación.

Durante la fase de diagnóstico se indagó cómo imaginaban los docentes un entorno de aprendizaje enriquecido con TIC que favoreciera la comprensión lectora. Esa visión ideal se asumió como punto de referencia inicial para contrastarla con los resultados reales de las acciones emprendidas por directivos y maestros en la institución educativa participante. Se utilizó una muestra de estudiantes del grado noveno del ciclo de educación básica secundaria para realizar una valoración preliminar de la concepción de los estudiantes sobre los escenarios de aprendizaje, para poder compararla con una evaluación posterior en la fase final.

De manera similar, se aplicó a una muestra de estudiantes del mismo grado un instrumento para valorar su competencia en comprensión lectora. Con ello se obtuvo un indicador inicial de desempeño que luego fue contrastado con los resultados alcanzados al finalizar la investigación, momento en el que los estudiantes ya habían participado en las actividades pedagógicas y administrativas diseñadas por sus docentes y directivos en el marco de los nuevos ambientes de aprendizaje.

Esto permitió desarrollar un marco conceptual para caracterizar el rol de las TIC en los ambientes pedagógicos, que apuntan a fomentar la comprensión lectora. Este marco sirve como aporte teórico para esta investigación, ya que representó una base para diseñar lineamientos pedagógicos concretos para poner en marcha este tipo de ambientes en una institución educativa intervenida desde el enfoque de la comprensión lectora. Estas directrices pedagógicas también son un aporte teórico al sector educativo, pues crean un plan de capacitación para los docentes del establecimiento educativo participante.

Se lograron dos metas en la etapa final. El primero fue analizar cómo los docentes mediaban la implementación de los ambientes de aprendizaje en las distintas asignaturas. Dichos ambientes integraban actividades como debates, foros de discusión, evaluaciones estructuradas con preguntas abiertas y cerradas, ítems de opción múltiple y selección única, además de ejercicios de lectura y comprensión

de textos de diversas áreas o disciplinas. El segundo propósito consistió en valorar las percepciones de docentes y estudiantes acerca de los aportes que estos ambientes de aprendizaje generaron en las diferentes áreas.

Los hallazgos obtenidos se contrastaron con los resultados de una prueba de salida sobre comprensión lectora aplicada a estudiantes de noveno grado. Este ejercicio permitió identificar en qué medida habían mejorado los aprendizajes, a partir de las acciones adelantadas por directivos y docentes durante el proceso de formación y la implementación de los ambientes de aula en la educación básica secundaria. Esto se vincula con el objeto de investigación, por cuanto se plantean constructos vinculados con abordaje pedagógico de la comprensión lectora, tomando en cuenta las competencias socioemocionales como un punto de partida relevante.

Bases Teóricas

Con respecto a los planteamientos de Molina et al. (2019), el basamento teórico exige una explicación detallada de los conceptos y planteamientos que dan forma a la perspectiva o paradigma seleccionado para el estudio. Este componente se divide de acuerdo con las categorías definidas: práctica, pedagogía, práctica pedagógica, comprensión lectora, educación socioemocional y relación con la comprensión lectora y educación en las instituciones rurales.

Práctica

La noción de práctica ha sido ampliamente estudiada dentro de múltiples disciplinas, como la psicología, la sociología, la filosofía y la educación, entre otras. Según Kemmis (2017) define como el proceso reflexivo bajo la acción, es decir, la capacidad de las personas para actuar de modo consensuado y significativo en situaciones complejas y cambiantes, lo cual implica la adaptación de los sujetos a la reflexión crítica sobre sus acciones pasadas y presentes para optimizar su desempeño futuro, alcanzando así una mayor eficacia y comprensión profunda de su contexto. Esta perspectiva sitúa a la práctica como una actividad reflexiva e

intencional, orientada hacia la mejora continua y la transformación social mediante la acción comprometida y fundamentada en la experiencia vivida.

En el ámbito de la psicología, Velasco (2024) siguiendo la perspectiva Bandura asume la práctica como la aplicación de conocimientos teóricos en contextos concretos, lo que implica una conexión de la teoría y la experiencia, considerando la práctica se considera como un proceso dinámico y multifacético, en el cual los individuos desarrollan habilidades y competencias desde las tareas que realizan en su entorno. También, en el campo de la sociología, la práctica representa una acción social que está influenciada por normas, valores y estructuras sociales (Velasco, 2024). Por ello, la práctica se entiende como un proceso de construcción social en el cual las personas participan activamente en la creación y reproducción de sus propias realidades.

En el campo filosófico, la práctica se analiza desde diversas corrientes, como la ética, la epistemología y la filosofía de la acción. Para Cárdenas (2023) la práctica se relaciona con la moralidad y la libertad, ya que implica la capacidad de los individuos de actuar de acuerdo con principios éticos y racionales. En este sentido, la práctica se considera como un proceso de autodeterminación y responsabilidad moral, donde los actores escolares realizan acciones intencionales, reflexivas y situadas, en función de la interacción con su contexto (Parra et al.,2021). Esto convierte la práctica filosófica en un ejercicio de libertad moral y cognitiva, profundamente arraigado en contextos y relaciones intersubjetivas.

Bajo este escenario, según Parra et al. (2021) en la educación, la práctica se entiende como un proceso de aprendizaje activo, donde los estudiantes desarrollan habilidades y competencias a través de la participación en situaciones reales y concretas. Desde esta perspectiva, la práctica se convierte en la base promover la comprensión del conocimiento, en el cual los individuos adquieren nuevas capacidades a través de la interacción con su entorno.

Pedagogía

De acuerdo con Bastardo (2023) la pedagogía se configura como una disciplina científica orientada al análisis profundo de los procesos pedagógicos, con el propósito de comprender sus dinámicas y optimizar su efectividad. Su labor incluye la formulación de enfoques metodológicos y estratégicos que promuevan tanto la trasmisión de saberes, como la formación de la persona en lo cognitivo, emocional y social. Esto permite ver el aporte que representan para la pedagogía las diferentes disciplinas sociales, dado que estas fundamentan la comprensión del fenómeno educativo en su totalidad.

Desde una perspectiva como ciencia social, la pedagogía comprende el estudio del vínculo entre la educación y la sociedad, analizando la manera en que los aspectos sociales, culturales y políticos actúan en favor de los procesos educativos. Según Díaz (2019), la pedagogía desde el punto de vista social se preocupa por comprender las dinámicas sociales que afectan la educación, así como por analizar las prácticas educativas en su contexto social y cultural.

En este sentido, la pedagogía se caracteriza por su carácter interdisciplinario, ya que para comprender la complejidad de la educación es necesario recurrir a diferentes disciplinas que aporten enfoques y perspectivas complementarias. Uno de los aspectos centrales es la importancia de considerar al sujeto educativo en su totalidad, se preocupa por comprender al sujeto educativo en su dimensión biopsicosocial, es decir, considerando sus aspectos físicos, mentales, emocionales, sociales y culturales (Abreu et al., 2021). Esto implica reconocer la diversidad de experiencias, saberes y formas de aprender de cada persona, así como considerar sus necesidades individuales y contextuales en el proceso educativo.

Desde una postura crítica, la reflexión comprensiva sobre las prácticas educativas se convierte en un eje central de la pedagogía. Para Loaiza et al. (2020), la pedagogía crítica asume la educación desde un carácter no neutral, ya que siempre está mediada por relaciones de poder y por intereses políticos, económicos y culturales. Por lo tanto, este concepto de pedagogía busca promover la emancipación de los sujetos educativos, cuestionando las estructuras de

dominación y promoviendo la participación, la autonomía y la construcción colectiva del conocimiento.

Bajo este escenario, la pedagogía representa un apoyo para la transformación social, ya que cuestiona las desigualdades y las injusticias presentes en el sistema educativo y promueve la equidad, la inclusión y la justicia social, por cuanto busca desvelar los mecanismos de reproducción de las desigualdades educativas y sociales, así como promover la democratización de los saberes. En este sentido, se propone contribuir a la integralidad de las personas, promoviendo su formación como sujetos autónomos, críticos y comprometidos con su entorno social. Para lograr este propósito, se apoya en diversos enfoques y teorías que buscan comprender y mejorar los procesos escolares.

Uno de los enfoques más relevantes en pedagogía es el constructivista, que destaca la importancia de la estructuración activa del conocimiento por parte de los sujetos educativos. Desde este punto de vista, el aprendizaje se concibe como un proceso significativo, a partir del cual los individuos reorganizan y transforman la información con base en la experiencia en su entorno sociocultural. En esta línea, Alzate y Castañeda (2020) afirman que el constructivismo promueve una enseñanza centrada en el estudiante, en el docente como mediador de los procesos didácticos y no como un transmisor de saberes, permitiendo que los sujetos construyan significados de manera autónoma y contextualizada.

Desde esta visión, la pedagogía se orienta hacia modelos de enseñanza centrados en el estudiante, que fomentan activamente su participación mediante la indagación y la experimentación como medios para potenciar aprendizajes significativos. El aprendizaje se vuelve realmente significativo cuando lo que el estudiante aprende se conecta de forma profunda con los conocimientos que ya posee, facilitando así su comprensión, asimilación y reorganización dentro de una estructura cognitiva coherente. En este sentido, Zamora et al. (2023) destacan que Este tipo de aprendizaje favorece una comprensión más sólida y perdurable, ya que los estudiantes no se limitan a memorizar contenidos, sino que los incorporan de manera activa su experiencia y contexto.

Otro de los enfoques fundamentales en la comprensión actual de la pedagogía es el enfoque sociocultural, el cual subraya el papel determinante que ejercen los contextos sociales, culturales e históricos en los procesos didácticos. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es concebido como una práctica situada y dialógica, donde los estudiantes construyen significados mediante la interacción con otros actores y con mediaciones culturales como los símbolos y las herramientas sociales. Tal como Del Poso et al. (2018), esta visión reconoce que el conocimiento no se logra de forma aislada, sino que se configura colectivamente en espacios sociales atravesados por relaciones de poder, identidades y significaciones compartidas.

Conforme a lo anterior, los enfoques constructivista y sociocultural, asumen la pedagogía contemporánea como un componente que incorpora nuevas tendencias que buscan responder a los retos complejos de la educación en contextos cambiantes. Estas perspectivas emergentes cuestionan las lógicas tradicionales de enseñanza transmisiva y promueven modelos más participativos, dialógicos y centrados en el sujeto que aprende. De aquí, la importancia de asumir la pedagogía se consolida como una práctica transformadora comprometida con la construcción de ciudadanía en sociedades integras y diversas.

Práctica Pedagógica

Al detenerse en la noción de práctica pedagógica, se abre inevitablemente un campo de reflexión sobre la relación que existe entre los actos que realiza el ser humano, las motivaciones subjetivas que los sostienen y las consecuencias que de ellos se derivan, siempre enmarcadas en la dimensión de lo humano. En este sentido, la práctica se aproxima al concepto de *praxis*, entendida no como simple conducta, sino como acción cargada de sentido. Por ello, antes de profundizar en su análisis dentro del ámbito educativo y, en particular, en el quehacer del docente, se hace necesario precisar el concepto, ya que el término “práctica” ha sido asumido de múltiples maneras, de acuerdo con las distintas corrientes filosóficas que lo han abordado.

En este sentido, Rojas y Castillo (2016) afirman que, considerando las

prácticas pedagógicas en el contexto educativo, resulta imprescindible brindar una perspectiva desde la propia reflexión, reconociendo el trabajo del profesor y la capacitación pedagógica. Según lo mencionado anteriormente, es imprescindible que el especialista en educación revise críticamente lo que hace y comparta sus vivencias, considerando la autoevaluación como herramienta para fortalecer su desempeño y reafirmar su compromiso como mediador y formador de estudiantes

En coherencia con lo planteado por estos autores, la práctica pedagógica configura tanto posicionamientos personales como dinámicas organizacionales dentro del contexto escolar. Se desarrolla en un espacio educativo intencionalmente construido y exige que el docente asuma un rol de investigador de su propia acción, capaz de sistematizar sus experiencias para reflexionar críticamente sobre las realidades de la institución (Rojas y Castillo, 2016). En este marco, el docente facilitador se concibe como un agente que, a partir de lo que ocurre en el ambiente de aprendizaje, enfrenta distintas situaciones y factores propios de la práctica pedagógica. Esto le exige contar con cierta autonomía para apropiarse de los aportes teóricos y recontextualizarlos en diferentes escenarios formativos. De ahí que requiera poner en juego competencias que le permitan actuar en contextos reales desde una postura autocrítica, crítica y reflexiva frente al acto educativo.

De esta manera, ese saber se convierte en un referente central para el colectivo docente: es el que le da identidad al facilitador y le permite tomar conciencia de su propio quehacer, apropiándose de lo que ocurre en los ambientes de aprendizaje. En esta línea, Loaiza et al. (2020) plantean que la práctica pedagógica no debe asumirse como un “hacer” repetitivo y automático, sino como el resultado de un proceso de innovación sustentado en la reflexión; es decir, supone un maestro que piensa y valora críticamente sus acciones, que genera conocimiento y que se forma de manera continua a partir del encuentro entre teoría y práctica.

Bajo este escenario, la práctica docente forma parte de un conjunto amplio de acciones orientadas a la formación integral del estudiante. El profesor no solo enseña contenidos, sino que también comunica, comparte experiencias, reflexiona

sobre la cotidianidad del aula, valora los procesos cognitivos y se vincula activamente con la comunidad educativa. Por ello, su labor como facilitador del aprendizaje trasciende la simple transmisión de información teórica: implica mediar el conocimiento con intencionalidad pedagógica, de manera que se generen nuevos saberes que contribuyan a transformar y fortalecer la realidad del educando.

Desde otra perspectiva, Duque et al. (2013) indican que las prácticas pedagógicas demandan el uso de la didáctica, el conocimiento y la disciplina, exige el tratamiento del alumno, sus particularidades, procesos de pensamiento, madurez y crecimiento. Para ello, el profesor debe poseer habilidades vinculadas con la solución de conflictos, el liderazgo, la colaboración en equipo, entre otras. De ahí que la práctica pedagógica requiera una preparación procedimental, conceptual y estratégica, en la que el saber teórico, por sí solo, no basta para responder a las exigencias del aula y se involucra la totalidad del ser del docente. Esto interpela al facilitador a analizar y reflexionar sobre su propia praxis, sobre su vínculo con el rendimiento académico y sobre el modo en que pone en juego los conceptos teóricos para convertirlos en experiencias de aprendizaje que favorezcan la construcción de nuevos saberes en los estudiantes.

En este marco, la práctica pedagógica puede entenderse como el conjunto de recursos, decisiones y estrategias que el docente pone en juego para orientar los encuentros formativos. En ellos se busca que principios como el respeto, la equidad, la tolerancia, la responsabilidad, la honestidad, la ética y el diálogo atraviesen de manera real el proceso educativo, de forma pertinente y coherente con el desarrollo humano de los estudiantes. De esta manera, el aula se configura como un espacio de socialización entre grupos, donde se fomenta la igualdad y la construcción colectiva en ambientes armónicos; un lugar en el que la razón no recae siempre en la figura del maestro, sino que se reconoce la voz del educando, evitando que la escuela se convierta en un escenario de indiferencia o exclusión que los acerque al fracaso escolar.

Comprensión lectora

La comprensión lectora constituye un componente cognitivo complejo que comprende la destreza de entender y extraer contexto de un texto. Esta habilidad es prioritaria para el aprendizaje y el desarrollo intelectual de una persona. En este sentido, Contreras (2021), el proceso de comprensión lectora implica la articulación entre el lector y el texto. Para la autora, la comprensión no es simplemente la reproducción de lo que está escrito, sino una construcción activa en la mente del lector. Esto resalta la importancia de la anticipación y la inferencia en la comprensión lectora, argumentando que los lectores deben utilizar sus conocimientos previos y realizar inferencias sobre lo que significa el texto.

En este sentido, el enfoque sociocultural defendido por Vygotsky se convierte en uno de los aportes más relevantes para la comprensión lectora, debido a su afinidad con la idea de generar espacios para que el entre lo que el lector pueda entender por sí mismo lo que lee, considerando el contexto social en el que interactúa. Bajo esta postura, los procesos de interacción social son vistos como base para la comprensión lectora en los estudiantes. De acuerdo con Illicachi (2025), cuando estos actores se encuentran en escenarios de mediación con otros más competentes, pueden desarrollar estrategias metacognitivas que aportan a su capacidad para leer comprensivamente.

En cuanto a estrategias de comprensión lectora, Gallego et al. (2018) exponen varias técnicas que los lectores pueden utilizar para mejorar su comprensión. Estas estrategias incluyen la especificación de ideas, la realización de inferencias a partir de pistas contextuales, la utilización de conocimientos previos y la monitorización y autorregulación del proceso de lectura. Esta perspectiva reconoce que la interacción dialógica entre los actores dentro del aula favorece la construcción de significados compartidos.

De igual manera, Vázquez (2022) asume la comprensión lectora como un proceso contextualizado que involucra la conexión entre el lector y el texto, y que se ve influido por factores cognitivos, sociales y emocionales. Estos aspectos proporcionan una base sólida de conocimientos sobre este tema, ofreciendo un

panorama más completo y detallado de cómo se produce y se puede mejorar la comprensión lectora, lo cual expone la influencia de la socioemocionalidad en la comprensión lectora, encontrando que el interés y la motivación pueden influir en la comprensión y retención del texto.

De acuerdo con este mismo autor, el abordaje de comprensión lectora efectiva es esencial para estimular el pensamiento situado, pues es un componente clave al momento de interpretar textos de diversas materias e incluso los procesos mentales reales involucrados en las operaciones numéricas y lógicas (Vásquez, 2022). Esta es una habilidad extremadamente necesaria que a menudo se asocia con otros procesos mentales reflexivos y creativos.

Bajo este escenario, se destaca que el lenguaje permite a las personas ser partícipes de las tareas sociales, mediante las diversas interacciones que logran con su entorno. A través del lenguaje, los individuos recurren a experiencias que les ayudan a fortalecerse como seres sociales y a fortalecer aún más su identificación cultural y emocional con su grupo o sociedad. Para Rodríguez (2022) las habilidades de comunicación incluyen las destrezas necesarias para utilizar el lenguaje de manera competente, favoreciendo la producción y utilización del lenguaje, en función de la expresión y comprensión del significado del aprendizaje.

De acuerdo con Rodríguez et al. (2022), la comprensión lectora representa un proceso cognitivo multidimensional que posibilita al lector construir significado a partir del texto, integrando elementos lingüísticos, semánticos, contextuales y personales. Este proceso no se queda en la decodificación de palabras, sino que implica múltiples niveles de procesamiento y habilidades cognitivas y metacognitivas. En este marco, se reconocen diversos tipos de comprensión que configuran una progresión en la profundidad del entendimiento textual, donde se resaltan las interpretaciones literales, inferenciales y críticas.

Comprensión literal. Representa el nivel más básico y especifico de la capacidad de detectar, recordar y localizar información señalada de modo explícito en el texto. En este nivel, el lector se enfoca en los datos manifiestos, como nombres, fechas, definiciones o hechos concretos, sin necesariamente atribuirles

significado contextual ni establecer conexiones con otras ideas (González & Velázquez, 2021). Si bien este tipo de comprensión es fundamental como punto de partida, su alcance resulta limitado para desarrollar pensamiento reflexivo o interpretativo.

Comprensión inferencial. Este nivel requiere que el rector supere la identificación de lo explícito, relacionando lo leído con sus experiencias personales y elementos implícitos en la estructura textual. Esta capacidad permite inferir significados subyacentes, interpretar la intensión del autor y establecer relaciones causales, temporales o espaciales (Pérez, 2022). Este tipo de comprensión es clave en la construcción de saberes con sentido y la internalización de saberes transferibles a otras situaciones educativas y sociales.

Comprensión crítica. Este tipo representa un nivel superior, en el que el lector además de interpretar el contenido, también pueda evaluar, argumentar, contrastar fuentes y adoptar una postura propia frente a lo leído. Este nivel involucra habilidades de análisis lógico, conciencia discursiva y competencia argumentativa. En este sentido, Vázquez (2022) señala que la comprensión crítica es esencial para lograr un pensamiento autónomo y la formación ciudadana, ya que permite cuestionar supuestos ideológicos, identificar intencionalidades comunicativas y posicionarse frente a diversas realidades.

Cada uno de estos niveles de comprensión cumple una función específica en el desarrollo lector, y su integración progresiva favorece la consolidación de competencias lingüísticas y cognitivas avanzadas. Como lo afirman Piratoba (2023), una comprensión lectora efectiva demanda la articulación entre habilidades cognitivas (como la síntesis, la predicción o la inferencia) y habilidades metacognitivas (como la autorregulación, la evaluación del propio proceso lector o la toma de conciencia del propósito de lectura). Esta visión integral resulta especialmente relevante en contextos educativos rurales o vulnerables, donde es necesario generar prácticas pedagógicas que promuevan no solo la decodificación mecánica, sino también la interpretación crítica, el compromiso emocional y la participación activa del lector.

Educación Socioemocional

La educación de alta calidad implica no solo la transmisión de saberes, sino el desarrollo integral de los escolares, partiendo de sus dimensiones cognitivas, sociales y emocionales. De este modo, las competencias socioemocionales se han posicionado como un componente clave del perfil de egreso en la educación contemporánea, al influir directamente en el bienestar, la autorregulación y en los avances académicos de los educandos (OCDE, 2021). El concepto de "competencia" no se reduce al dominio de contenidos, sino que incluye la capacidad de actuar de forma efectiva en contextos complejos, articulando conocimientos, actitudes y habilidades. Así pues, la educación socioemocional emerge como una respuesta necesaria ante los desafíos que plantea la formación de sujetos críticos, resilientes y socialmente responsables.

De acuerdo con la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], algunos autores han demostrado la existencia de una relación estrecha entre el desarrollo de competencias socioemocionales y el éxito académico, social y profesional (CASEL, 2023). En este sentido, Rodríguez et al. (2022) y Díaz y Cárdenas (2022) exponen que las habilidades emocionales desarrolladas tienden a favorecer una mayor motivación, autorregulación, empatía y habilidades de convivencia en los estudiantes, mientras que la carencia de estas competencias se asocia a problemáticas como el bajo rendimiento, el ausentismo, la deserción escolar y estados emocionales como la ansiedad o la depresión, lo cual puede obstaculizar la integración de estos actores a diferentes contextos sociales.

No obstante, la educación emocional continúa siendo un aspecto secundario en muchos currículos escolares. Como advierte Sánchez (2022), la mayoría de los programas educativos priorizan los contenidos cognitivos en detrimento del desarrollo emocional, lo que genera un desequilibrio en la formación integral del estudiante. Esta situación es aún más crítica en contextos rurales, donde las condiciones de vulnerabilidad y desigualdad pueden intensificar los efectos de una educación desconectada de las necesidades afectivas del alumnado. En consecuencia, la mediación y el intercambio conjunto de ideas se convierte en uno

de los ejes de la práctica didáctica, puesto que, esta se regula desde los requerimientos de la convivencia en el aula.

Para Chao (2022) la educación socioemocional se fundamenta en la integración de aspectos como: conciencia propia, retroacción, interés, empatía y destrezas sociales, lo cuales son clave para el desempeño escolar, la convivencia y el desarrollo integral. En este sentido, la UNESCO (2021) expone que, la educación emocional tiene como finalidad preparar para la vida y no solo para lo académico, desarrollando habilidades para afrontar la frustración, el estrés, los conflictos y las relaciones interpersonales. Esto indica el papel determinante que cumple lo emocional en la configuración de los objetivos de justicia educativa.

Al respecto, actualmente se reconoce que la dimensión emocional es necesaria en las actividades pedagógicas, ya que se reconoce que los factores que determinan dichas tareas cognitivas implican tanto conocimientos como capacidad de gestión y control de emociones, dado que las relaciones sociales que se establecen entre compañeros de clase son regidas por emociones. Por ello, Mendoza et al. (2022) expresan que cada docente debe disponer de las herramientas adecuadas no solo para impartir conocimientos, sino también para asistir a los alumnos en la gestión de sus emociones e impulsarlos hacia el aprendizaje, a pesar de las complicadas circunstancias presentes. No obstante, en la actualidad, los maestros están agotados por una considerable carga de trabajo y emocional.

En este marco, la implementación de la educación socioemocional en el aula requiere de una acción intencionada por parte del docente, quien no solo debe ser un transmisor de saberes, sino un mediador afectivo y cultural. Esto implica que su labor no se reduzca a explicar contenidos, aplicar pruebas y asignar calificaciones, sino a acompañar los procesos de aprendizaje y la gestión emocional de los estudiantes; en otras palabras, el “ser” del maestro resulta tan o más relevante que su “saber” (Martínez y Sánchez, 2024). Desde esta perspectiva, conviene recordar que difícilmente se aprende aquello que no se desea aprender o que no despierta interés, y que la ausencia de motivación suele estar asociada a la falta de

experiencias emocionales positivas que impulsen la acción. Así, es esencial que el docente desarrolle y gestione primero sus propias competencias emocionales, para luego ponerlas al servicio del trabajo con sus estudiantes.

De esta manera, la mediación emocional del docente requiere que este también desarrolle su propia inteligencia emocional. Para Vaello y Vaello (2018), los maestros deben propiciar un ambiente acorde a la variedad de emociones que intervienen en las tareas profesionales y personales. De esta manera, no solo se benefician las actividades académicas, la convivencia diaria, en la medida en que el salón de clases se concibe como un espacio donde intervienen habilidades de corte cognitivo y emocional.

Desde esta perspectiva, Cejudo et al. (2015), añaden que formar a los docentes en competencias emocionales no solo apoya la convivencia, sino que incrementa la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, la importancia que tiene el conocimiento de los maestros sobre la formación emocional y cómo utilizar las habilidades emocionales en las tareas pedagógicas es fundamental. Tal como lo expone Vásquez (2022), los docentes con alta competencia emocional generan ambientes propicios para el aprendizaje, mejoran la relación con sus estudiantes y reducen los niveles de conflicto. Esto es especialmente relevante en instituciones rurales donde el maestro cumple un papel central en la comunidad.

Calderón et al. (2014) sostienen que el docente actúa fundamentalmente como guía y mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje; por ello, su tarea central es orientar a los estudiantes en el contexto del aula. Para que esto sea posible, la institución debe respaldar su labor mediante el suministro de recursos, herramientas y estrategias que favorezcan un trabajo pedagógico efectivo. En consecuencia, se hace necesaria una revisión crítica de la propuesta curricular, de modo que se introduzcan las adecuaciones pertinentes para responder a las demandas actuales, especialmente en lo relativo a la incorporación de las competencias socioemocionales en el perfil de egreso de los futuros docentes, tal como señalan diversos autores (Jennings y Greenberg, 2009).

De este modo, se hace evidente una desarticulación entre la importancia que el discurso le da a la formación inicial del profesorado y los requerimientos que esta supone, pues, en la práctica dichos retos suelen quedar fuera de los diseños curriculares. A ello se suman planes de estudio rígidos, centrados casi exclusivamente en lo cognitivo y pobres en experiencias que favorezcan el desarrollo personal y social del futuro maestro. No obstante, Espinosa (2019) expone que el rol que obtendrán los maestros al educar en emociones, implica supone que el docente sea capaz de ofrecer a sus estudiantes una representación del contenido que despierte su interés y mantenga su atención, incorporando recursos que vinculen sentimientos y emociones en las distintas actividades de aprendizaje.

En este sentido, Martínez y Sánchez (2024) exponen los componentes afectivos como parte fundamental de la función docente, ya que sus capacidades les permitirá tener una mayor satisfacción profesional, lo que constituye un insumo fundamental para enriquecer los procesos de interpretación, análisis y expresión del pensamiento. Esto deja ver la emocionalidad como eje básico en el ámbito educativo, ya que influye de manera representativa en el desarrollo integral de los educandos.

De esta manera, uno de los tipos de emocionalidad que se desarrollan en el sistema educativo es la emocionalidad positiva. Para Fredrickson (2001), la emocionalidad positiva se caracteriza por emociones como la alegría, el entusiasmo y la gratitud, las cuales propician un clima favorable para el aprendizaje. Esta emocionalidad favorece la creatividad, la resiliencia y la motivación de los estudiantes, permitiéndoles afrontar los desafíos académicos de manera más efectiva.

Por otro lado, la emocionalidad negativa también está presente en el sistema educativo. De acuerdo con Pekrun y Linnenbrink (2012), la emocionalidad negativa incluye emociones como la tristeza, la ansiedad y la frustración, las cuales pueden dificultar las tareas de aprendizaje. De aquí, la importancia de contar con docentes capaces de identificar y gestionar adecuadamente estas emociones, puesto que,

esto puede ayudar a los alumnos en la superación de los obstáculos sociales que se les presentan.

Además, la emocionalidad interpersonal es otro tipo de emocionalidad relevante en el ámbito educativo. Según Brackett y Rivers (2014), alude a la habilidad para reconocer, interpretar y gestionar las emociones de otras personas, así como de establecer relaciones interpersonales positivas y saludables. Esta habilidad es fundamental en el contexto escolar, ya que contribuye a la creación de un ambiente de aprendizaje colaborativo y empático.

Conforme a lo anterior, La educación socioemocional, más que una tendencia pedagógica, representa una necesidad estructural para responder a las realidades complejas de los educandos, específicamente en territorios rurales. Su integración con la comprensión lectora permite abordar el proceso lector no solo como una habilidad cognitiva, sino como una experiencia emocional, ética y social. En este sentido, el fortalecimiento de la práctica pedagógica desde una perspectiva socioemocional puede incidir positivamente en el desempeño académico, la construcción del pensamiento crítico e integral en la ruralidad. Una gestión adecuada de las emociones por parte de los docentes contribuye a crear un entorno de aprendizaje positivo y favorable para todos los involucrados.

Educación socioemocional para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes

La comprensión lectora constituye una habilidad esencial para el aprendizaje significativo y el desarrollo académico de los estudiantes. Múltiples estudios han referenciado que las competencias emocionales asumen un papel determinante en los procesos de interpretación y construcción de sentido durante la lectura (Sánchez, 2022). Dichas competencias aluden a la destreza personal para reconocer, comprender, expresar y regular sus emociones de modo, tanto en contextos personales como académicos.

De esta manera, las competencias socioemocionales, entendidas como el compendio de habilidades asociadas a especificar, expresar, interpretar y regular

emociones en el individuo, se han posicionado como una dimensión transversal del aprendizaje. En coherencia con esto, Chávez y Salazar (2024) resaltan que la inteligencia emocional se estructura en torno a cuatro dimensiones fundamentales: la conciencia emocional, la autorregulación, la automotivación y la empatía. Estas capacidades se vinculan estrechamente con la comprensión lectora, en tanto que las emociones modulan los procesos atencionales, la disposición frente al texto y la manera en que se interpreta y organiza la información leída.

Desde una perspectiva práctica, Brackett y Rivers (2014) asocian la lectura como un proceso interpretativo y reflexivo, desde el cual se activan procedimientos empáticos que permiten al lector conectarse emocionalmente con los personajes, las situaciones y los dilemas presentes en el texto. Este vínculo afectivo potencia la motivación por leer, mejora la retención del contenido y favorece una interpretación más profunda y significativa. Desde este modo, la educación emocional no puede concebirse como un componente accesorio del currículo, sino como una herramienta indispensable para enriquecer la experiencia lectora de los escolares. Esto sugiere que las competencias emocionales pueden influir la relación de los educandos con el texto y en su capacidad para comprenderlo de manera profunda.

Además, las competencias emocionales también pueden afectar la motivación y la actitud estudiantil hacia la lectura. Pekrun et al. (2011) mostraron que las emociones positivas están asociadas con una mayor motivación y un mayor interés por la lectura, mientras que las emociones negativas pueden llevar a una menor motivación y a una actitud más negativa hacia la lectura. Por lo tanto, el desarrollo de competencias emocionales ayuda a gestionar un mayor interés por la lectura en el aula, lo cual contribuye a un mejor nivel de comprensión de lo que se lee.

La motivación, en este sentido, no debe ser vista como una cualidad estática, sino como una construcción emocional e intelectual que puede ser potenciada desde la mediación pedagógica. Tal como lo plantea Bernal (2022), el docente puede fomentar el desarrollo de competencias emocionales en el aula mediante estrategias didácticas centradas en la lectura significativa. Actividades como la

reflexión sobre las emociones de los personajes, la conexión entre experiencias personales y situaciones narradas, y la exploración colectiva de los sentimientos que suscita un texto, permiten al estudiante fortalecer su conciencia emocional y su empatía, elementos clave para una comprensión lectora profunda.

Bajo este marco, existen diversas estrategias que los educadores pueden utilizar para desarrollar las competencias emocionales de los estudiantes y mejorar su comprensión lectora, destacando que los educadores pueden guiar a los escolares a identificar y expresar sus emociones al leer un texto (Rodríguez, 2022). Por ejemplo, se le puede pedir a los estudiantes que reflexionen sobre cómo se sienten al leer una determinada historia y qué emociones les provoca. Esto puede ayudar a los estudiantes a conectar sus emociones con la lectura y a desarrollar una mayor conciencia emocional.

Asimismo, Jennings y Greenberg (2009) advierten que el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes puede tener numerosos beneficios en su comprensión lectora, lo que puede promover una conexión más profunda entre el estudiante y el texto que lee. Al entender y expresar sus propias emociones en relación con el texto, los estudiantes pueden desarrollar una mayor empatía y una mayor capacidad de identificación con los personajes y situaciones, lo que puede enriquecer su comprensión y su experiencia de lectura.

Desde una perspectiva curricular, la educación emocional debe ser abordada no como un eje aislado, sino como un componente transversal del currículo escolar. El MEN (2020) ha propuesto incluir el desarrollo de competencias para la vida en los planes de estudio, promoviendo actividades que vinculen lo académico con las experiencias vitales de los estudiantes. En este marco, la lectura puede convertirse en un escenario privilegiado para la exploración emocional, el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de identidades lectoras.

De esta manera, fomentar una postura positiva frente a la lectura implica promover la motivación intrínseca y el compromiso emocional del estudiante frente al texto. Cuando los lectores experimentan emociones agradables durante el acto de leer, como curiosidad, alegría o identificación con los personajes, se involucran

más con lo que leen, lo que fortalece tanto su comprensión como su desempeño académico (Gélvez et al., 2022). Esta conexión emocional no solo incrementa el interés por la lectura, sino que facilita una interpretación más profunda y reflexiva del contenido textual.

Además, cuando los estudiantes son conscientes de sus propias emociones y de las emociones expresadas por los personajes, estos desarrollan habilidades de análisis crítico y empatía, lo que potencia su capacidad de interpretar, cuestionar y resignificar lo leído. En tal sentido, Piratoba (2023) expone que, este enfoque resulta especialmente relevante en contextos rurales, donde el fortalecimiento del vínculo afectivo con la lectura puede convertirse en un medio para enriquecer la experiencia escolar, elevar el sentido de pertenencia y promover aprendizajes significativos.

Bajo este escenario, para Talavera y Garrido (2010) “las competencias socioemocionales posibilitan a los estudiantes enfrentar problemas de fracaso escolar, como condición socio-personal, lo que los lleva a la adquisición de herramientas necesarias para el alcance de los objetivos educativos establecidos a nivel curricular por las instituciones” (p. 12). Estas habilidades son suficientes para explicar la naturaleza social y emocional del ser humano. De allí, es necesario mantener un equilibrio emocional que le permita a la persona relacionarse adecuadamente con los demás en diferentes condiciones. La competencia socioemocional es la capacidad de reaccionar.

En este contexto, se puede afirmar que un estudiante con mejores habilidades socioemocionales logra abordar de manera equilibrada las situaciones de fracaso en el salón de clases. Además, estas destrezas se conjugan y fortalecen en las relaciones que el estudiante desarrolla con los demás actores escolares. La escuela, como espacio social, debe asumir el reto de formar lectores críticos y emocionalmente competentes, capaces no solo de interpretar un texto, sino de construir sentido desde una perspectiva ética, solidaria y comprometida con su realidad (Díaz y Cárdenas, 2022).

En este marco, es esencial que los investigadores revisen los elementos pertinentes del entorno que puedan dañar al estudiante. Esto se debe a que las condiciones emocionales que el estudiante esté experimentando o haya experimentado debe considerarse en los procesos escolares. Por lo tanto, para la UNESCO (2021) sostiene que la promoción de las competencias socioemocionales debe iniciarse en el ámbito familiar, a través de los estilos de crianza, pues existe una relación directa entre la manera de educar en casa y el desarrollo de dichas competencias.

Así pues, la enseñanza se presenta, al menos en el discurso, como un medio para la formación social. No obstante, la manera en que esta dimensión aparece en el currículo pocas veces responde a las necesidades reales de la sociedad. Con frecuencia se formula desde tipologías diversas y fragmentadas, y su discusión desborda el terreno estrictamente pedagógico, dando lugar a posiciones teóricas, ideológicas y políticas muy distintas. Esta situación hace necesario aclarar qué se entiende por formación social y de qué manera debería enseñarse en la escuela.

Desde una perspectiva formativa integral, la educación ciudadana requiere un equilibrio entre las dimensiones individual y colectiva del sujeto, reconociendo la autonomía personal como una de las claves para vivir en comunidad. En este sentido, Fernández et al. (2021) exponen la necesidad de promover el aprendizaje de habilidades, actitudes y comportamientos que habiliten a los estudiantes para ejercer sus derechos, asumir responsabilidades y contribuir a la transformación de su entorno.

De este modo, las sociedades que aspiran a fortalecer sus sistemas democráticos deben diseñar estrategias educativas orientadas a la construcción de ciudadanía crítica, solidaria y contextualizada. Para cumplir este propósito, es indispensable que el currículo escolar incorpore contenidos, prácticas y experiencias que conecten a los estudiantes con su realidad social, cultural y territorial, permitiéndoles desarrollar una actitud ética y comprometida con el bien común.

El plan también enfatiza la necesidad realizar actividades pedagógicas orientativas al abordaje de competencias emocionales, de manera divertida y aterrizada a las realidades escolares locales, teniendo en cuenta las etapas psicoevolutivas. Debido a esto, es necesario enfocarse en la educación emocional a través de la promoción de las competencias emocionales, para que se convierta en una parte interdisciplinar de las planeaciones de estudio, resaltando el lugar de privilegio que debe tener la emocionalidad en la formación estudiantil (MEN, 2020).

En consecuencia, la manera en que los individuos regulan sus emociones, se enfrenta a situaciones complejas y mantienen la coherencia en sus acciones constituye un pilar fundamental para comprender el valor formativo de la inteligencia emocional. Esta se concibe como la unión de capacidades cognitivas y socioemocionales que permiten identificar, comprender y gestionar las emociones propias y externas, facilitando así la resolución de situaciones en la interacción empática con los demás. En el ámbito educativo, y particularmente la comprensión lectora, el desarrollo de esta inteligencia es clave para que los estudiantes puedan asumir posturas críticas, comprender perspectivas diversas y reflexionar de forma autorregulada.

Conforme a esto, Cultivar la inteligencia emocional implica, además, reconocer errores, asumir responsabilidades y participar activamente en contextos colaborativos, lo que enriquece tanto el desarrollo personal como la construcción colectiva de significados durante la lectura. De este modo, la educación socioemocional se configura como una vía estratégica para potenciar no solo el rendimiento lector, sino también la formación integral del sujeto en contextos educativos diversos y culturalmente situados.

Educación en las instituciones rurales

La educación en las instituciones educativas rurales es una prioridad en la actualidad, ya que impacta directamente en el desarrollo de las comunidades rurales y en la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de su lugar de residencia. Es por ello que resulta imperativo analizar de manera profunda y reflexiva la situación de la educación en el ámbito rural, así como

plantear propuestas de mejora que permitan mejores condiciones educativas en las comunidades.

Del mismo modo, Santamaría y Sampedro (2020) exponen que es importante tener en cuenta que presentan una serie de particularidades que las diferencian de las instituciones urbanas. En muchos casos, las escuelas rurales tienen un menor número de estudiantes, lo que puede implicar una menor diversidad de experiencias y puntos de vista en el aula. Asimismo, suelen contar con menos recursos materiales y humanos, lo que puede obstaculizar las posibilidades de aprendizaje de los escolares.

En efecto, se enfrentan a desafíos adicionales derivados de la distancia y el aislamiento geográfico. En muchos casos, los largos recorridos que experimentan los estudiantes para llegar a la escuela, evidencian las dificultades de acceso y deserción escolar. Igualmente, la falta de conectividad y la carencia de recursos tecnológicos pueden limitar el trabajo didáctico en espacios rurales. Esta situación se suma a los retos que afectan la motivación y la permanencia de los estudiantes en los programas educativos.

En este contexto, resulta fundamental analizar las estrategias y políticas educativas que se están implementando, así como identificar los principales desafíos y oportunidades para mejorar las condiciones educacionales en el ámbito rural. En criterio de Piratoba (2023), en muchos casos las instituciones educativas rurales se enfrentan a limitaciones en materia de infraestructura, recursos materiales y formación del profesorado, lo que puede incidir negativamente en la calidad de los procesos pedagógicos.

De igual manera, es importante tener en cuenta que la educación en las instituciones rurales representa un rol determinante en el desarrollo de las comunidades rurales y en la reducción de las desigualdades sociales. Una educación de calidad en el ámbito rural puede contribuir a mejorar las oportunidades laborales y económicas de los estudiantes, así como a fortalecer el tejido social y cultural de las comunidades rurales (Moran et al., 2024).

En este sentido, resulta fundamental promover políticas educativas que prioricen la formación del profesorado, en la mejora de la infraestructura escolar y en la incorporación de tecnologías educativas, con el objetivo de garantizar un aprendizaje significativo y relevante para los estudiantes rurales. Asimismo, estas políticas deben considerar la diversidad sociocultural y geográfica de los territorios, promoviendo estrategias curriculares flexibles, contextualizadas y culturalmente pertinentes. Solo así será posible cerrar las brechas históricas de inequidad y exclusión, y asegurar que la educación en zonas rurales no solo sea un derecho garantizado, sino también una oportunidad transformadora para las comunidades.

Por tal motivo, es pertinente promover la participación y el diálogo con la comunidad educativa, con el fin de involucrar a los diferentes actores en la toma de decisiones y en la implementación de medidas que contribuyan a mejorar la calidad de la educación en las instituciones rurales. La colaboración entre las instituciones educativas, las autoridades locales y las familias puede ser clave para identificar las necesidades específicas de cada comunidad rural y diseñar estrategias adaptadas a sus particularidades.

No obstante, destacando los aportes de Poveda y Alcocer (2023), se considera la presencia de una escuela rural como una clase de institución educativa con atributos diferentes a los de zonas urbanas, se caracteriza a la escuela en el contexto rural como un espacio unitario que se apoya en el medio, con una organización variada y particular y con una configuración pedagógico-didáctica de múltiples dimensiones. También, es pertinente indicar que la adaptación de las políticas educativas a la realidad de los centros rurales y la participación activa de las familias pueden contribuir a mejorar el desempeño del estudiantado, en especial de quienes provienen de entornos socialmente desfavorecidos.

Conocer detalladamente las características del escenario rural donde se desarrollará la investigación es fundamental para la comprensión de la problemática estudiada. Como señala Valles (2003) "el trabajo de campo cualitativo exige un conocimiento muy superior del contexto en que van a desarrollarse las observaciones a fin de facilitar su proyección inicial y facilitar las interpretaciones

posteriores" (p.65). Al describir minuciosamente el entorno sociocultural, económico y geográfico de las zonas rurales de Montería, se obtendrán elementos claves para comprender e interpretar de mejor manera los significados y vivencias de los informantes en su contexto natural.

El municipio de Montería, como la capital ganadera de Colombia, celebra anualmente la feria de la ganadería durante el mes de junio. Es reconocida como una de las ciudades con mayor crecimiento y desarrollo en los últimos años por impulsar el desarrollo sostenible. El área rural de Montería está formada por 29 corregimientos, con una población de 114.148 habitantes según información del DANE.

Las principales actividades económicas que realiza la población rural de montería son la agricultura y la ganadería alentada por la fecundidad del valle del Sinú; la pesca también ocupa un renglón importante dentro de la economía monteriana la cual se realiza de manera artesanal y por un grupo pequeño de pescadores familiares a las orillas del río Sinú. Montería es considerada un importante foco para la economía ganadera y agroindustrial de Colombia.

La población rural Monteriana en su gran mayoría son de escasos recursos económicos, de estratos 0 y 1, se dedican a laborar en las fincas vecinas en agricultura y ganadería, otros al mototaxismo, y en porcentaje más bajo labora en empresas en la cabecera municipal, el nivel educativo es en promedio un 5 de primaria, aunque hay bachilleres y algunos jóvenes cursan estudios superiores sin embargo los adultos cabeza de hogar presentan un nivel educativo bajo, con muy pocas aspiraciones hacia el futuro, golpeados también por la violencia y los distintos problemas sociales que afectan a todo el país como desplazamientos forzosos entre otros; a nivel cultural realizan fiestas patronales religiosas.

Esta investigación se desarrolla en las siguientes instituciones rurales de Montería, Colombia: I.E Besito Voláo, I.E Villa Cielo y en la I.E El Sabanal; las cuales comparten características geográficas, sociales y culturales, donde participan docentes, estudiantes, coordinadores, padres de familia y algunas personas de la comunidad que tengan conocimiento y experiencia del tema a investigar. La

Institución Educativa Besito Voláo, está ubicada en el departamento de Córdoba Municipio de Montería, corregimiento del Sabanal, Vereda Besito Voláo. La I.E ofrece los niveles de prescolar, básica primaria, básica secundaria y media, actualmente cuenta con una población estudiantil de 840 estudiantes y 40 docentes 3 administrativos 1 rector y 1 coordinador.

La economía de la Vereda Besito Voláo está basada en la agricultura, pequeños ganaderos, oficios varios, algunas madres de familia trabajan en la ciudad en casas de familia, dejando a sus niños al cuidado de terceros; a pesar de que los niños no cuentan con altos recursos económicos; tienen lo necesario para satisfacer sus necesidades básicas; son personas amables, cariñosas y respetuosas con quienes se puede interactuar. El nivel académico de los niños es básico y alto. Algunos cuentan con el acompañamiento de sus padres, lo que se evidencia en sus resultados académicos y de comportamiento; la mayoría viven con sus padres o uno de sus padres. A los estudiantes, les cuesta seguir instrucciones y normas, lo que dificulta un poco la concentración al realizar ciertas actividades que así lo ameritan.

La Institución Educativa el sabanal está ubicada en el corregimiento EL Sabanal, perteneciente al municipio de Montería - Córdoba, situado en la parte oriental, a 8 kilómetros de la cabecera municipal, cuyos límites son al norte con el corregimiento los Garzones, al sur con la Vereda el Cerrito, al oriente con el casco urbano de Montería y la Vereda California y al Este con el municipio de San Carlos. El Sabanal es un pueblo tranquilo y la cotidianidad de su gente está marcada por las actividades propias del campo. El comercio se reduce a tiendas y una que otra venta de carne de cerdo. La I.E El Sabanal es de carácter académico, sector oficial, zona rural, estrato 1, atiende en jornadas, mañana, tarde y fin de semana, género es mixto atiende desde el preescolar hasta grado undécimo. Y atiende educación para adultos en primaria, básica y media, los fines de semana.

La I.E Villa Cielo es una sede del establecimiento Institución Educativa Villa Cielo, identificada con el número 223001008675 ubicada en Montería, Córdoba zona Rural con dirección Villa Cielo km 3 Vía al Sabanal. La I.E atiende una

población de 1400 estudiantes, cuenta con los niveles Preescolar, Básica primaria, Básica secundaria y media; Id Institución 101481, código Establecimiento 223001008675, código sede 223001008675. Su comunidad se dedica a oficios varios, como independientes en negocios informales como vendedores ambulantes, mototaxismo entre otros, en porcentaje pequeño es empleado almacenes, clínicas, hospitales y centros comerciales.

En el caso específico de la Institución Educativa Besito Voláo, atiende a la comunidad del corregimiento de Besito Voláo, ubicado en la zona rural del municipio de Montería. Este corregimiento tiene más de cincuenta años de historia y se consolidó a partir de la reforma agraria impulsada por el Incora durante el gobierno de Carlos Lleras Restrepo (1966-1970), que redistribuyó tierras de la familia Méndez Lemaitre a 150 familias parceleras. Con el tiempo, la agricultura, la oralidad y el esfuerzo comunitario fueron configurando la identidad del caserío.

La Institución Educativa Besito Voláo surgió de la necesidad de ofrecer educación formal a los hijos de estas familias. Las primeras clases se dictaron en una casa quinta con condiciones rudimentarias: lámparas de queroseno, mochilas de tela reciclada y materiales básicos como la cartilla *Nacho Lee*. Posteriormente, la comunidad, con el liderazgo de docentes y pobladores como la señora Merli y Roberto Ramos Lora, logró consolidar el terreno y formalizar la escuela, que fue ampliando su infraestructura y oferta educativa.

Hoy en día, la institución ofrece desde preescolar hasta media académica, y se constituye en un pilar del desarrollo local, al haber brindado oportunidades educativas a múltiples generaciones que hoy se desempeñan como profesionales. La escuela refleja la historia de resiliencia y cooperación de la comunidad de Besito Voláo. Su misión está orientada a formar integralmente a sus estudiantes en todos los niveles educativos, con énfasis en lo cognitivo, ambiental y social. Su propósito es promover procesos de aprendizaje mediados por estrategias pedagógicas activas y contextualizadas, de modo que sus egresados sean ciudadanos felices, emprendedores, competitivos y capaces de integrarse social y laboralmente.

De igual manera, la institución Besito Voláo tiene la misión para el año 2025 de ser reconocida a nivel regional por su formación integral e inclusiva, sustentada en principios de convivencia pacífica y en la capacidad de dar respuesta a las necesidades socioeconómicas del contexto. La estructura organizacional de este establecimiento cuenta con tres sedes: Besito Voláo y Palma de Vino (jornada única), y Los Pericos (jornada de la mañana). Su planta de personal está compuesta por: el rector, 1 coordinador, 37 docentes, 1 docente asesor del Programa Todos a Aprender (PTA), 2 administrativos: secretaria y celador (este último reubicado, pendiente de reemplazo por parte de la Secretaría de Educación Municipal) y 2 auxiliares de servicios generales

Bases Legales

Entre los referentes que se toman en cuenta para sustentar legalmente la investigación, se encuentran un conjunto de instrumentos legales, nacionales e internacionales, que respaldan el derecho a una educación de calidad, inclusiva, integral y contextualizada, tal como se requiere en los entornos rurales donde se desarrolla esta investigación. Por ello, la fundamentación legal de este estudio se asume como un eje que le confiere coherencia a la propuesta con el marco jurídico vigente y fortalece su legitimidad institucional.

En este sentido, se acogen los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público. En el Artículo 4 Calidad y cubrimiento del servicio se destaca que “corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento” (Congreso de Colombia, 1994).

Asimismo, se destaca el Artículo 67 de esta ley donde se expone que, 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. Con ello, se indica que la educación debe formar al ciudadano en el respeto por los derechos humanos, la paz y la democracia,

promoviendo el trabajo, la recreación y la protección del ambiente, considerando los lineamientos para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. Este mandato constitucional es clave en contextos rurales, donde el acceso equitativo al conocimiento implica atender las condiciones sociales, emocionales y culturales de los estudiantes.

De igual manera, la ley 115 de 1994, en su Artículo 5 fines de la educación numeral 5 cita “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, 1994). Aunado a esto, en el numeral 9 de este mismo artículo se expresa que, el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país (Congreso de Colombia, 1994, art. 5, num. 9).

De igual modo, la ley 115 de 1994, numeral 13 cita “la promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad de crear, investigar y adoptar la tecnología que se quiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo”. Asimismo, en los Artículos 20 y 78 de esta misma ley se define que se debe propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza (Congreso de Colombia, 1994). De aquí, se destaca el papel del currículo como herramienta para garantizar aprendizajes significativos, así como la responsabilidad del Estado en el diseño de lineamientos que aseguren la calidad educativa.

Otro referente es la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia) refuerza este marco al reconocer en su artículo 28 que todo niño y adolescente tiene derecho a una educación pertinente, integral y de calidad, que contribuya a su desarrollo físico, emocional, cognitivo y social. Esta ley es clave para sostener la necesidad de atender de forma diferenciada las particularidades afectivas y

cognitivas de los estudiantes rurales. Por último, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026 propone como líneas estratégicas el cierre de brechas, la inclusión y la equidad territorial, elementos esenciales para visibilizar las necesidades del sector rural y promover enfoques pedagógicos innovadores como la educación emocional integrada al desarrollo lector.

También, se resalta la Ley 2383 de 2024 promueve la educación socioemocional de niños, niñas y adolescentes en instituciones educativas de preescolar, básica y media en Colombia, reconociendo la necesidad de fortalecer competencias emocionales, sociales y éticas dentro del sistema educativo. Esta norma resulta pertinente para el presente estudio, porque respalda la integración de la socioemocionalidad en las prácticas pedagógicas orientadas al aprendizaje lector, especialmente en contextos rurales donde las condiciones familiares, comunitarias y escolares inciden en la disposición del estudiante para leer y construir significado.

Asimismo, conviene destacar la Ley 2503 de 2025 crea e implementa la Cátedra de Educación Emocional en las instituciones educativas de Colombia en los niveles de preescolar, básica y media. Su inclusión debe hacerse con cuidado, aclarando que se trata de una norma reciente y directamente relacionada con educación emocional, no con “emocionalidad” como término genérico. Esta ley puede servir como respaldo complementario para las recomendaciones de la tesis, en especial cuando se propone fortalecer la formación docente, la convivencia, la autorregulación y el bienestar emocional en los procesos de comprensión lectora.

En el marco internacional, esta investigación se alinea con los compromisos adquiridos por Colombia en materia de educación y derechos humanos. Uno de los marcos más relevantes es la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la ONU, particularmente el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Este objetivo también promueve el desarrollo de competencias socioemocionales, la ciudadanía global, y la educación basada en el respeto y la empatía.

Asimismo, la UNESCO (2021) en su informe *"Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación"*, subraya la urgencia de repensar los fines y contenidos de la educación para responder a los desafíos contemporáneos. Esto promueve una educación que integre lo cognitivo con lo emocional, y que prepare a los estudiantes no solo para el desempeño académico, sino para la vida en comunidad, la resiliencia y la transformación social.

Por último, es pertinente considerar los lineamientos de la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos), que en su Programa de Educación en Emociones y Valores impulsa políticas educativas centradas en el desarrollo integral del ser humano, destacando la importancia de las emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en contextos de desigualdad, lo cual es uno de los aspectos que marcan a la ruralidad.

Conforme a lo anterior, el marco normativo cumple una función esencial en la producción de tesis doctoral, al ofrecer el sustento legal y jurídico que legitima la investigación y orienta su desarrollo. La coherencia entre el planteamiento investigativo y las disposiciones legales vigentes garantiza no solo la validez científica del estudio, sino también su pertinencia ética, institucional y social. Además, las normativas consultadas actúan como referentes clave para sustentar las conclusiones y recomendaciones formuladas, brindando un respaldo sólido a las propuestas que emergen del proceso investigativo. En consecuencia, integrar el marco legal pertinente no solo fortalece el rigor académico del trabajo, sino que reafirma su compromiso con la transformación educativa desde una perspectiva situada, equitativa y con fundamento en derechos.

MOMENTO III

MARCO METODOLÓGICO

Según, Creswell y Poth (2018), la definición de metodología dentro de un proyecto investigativo abarca la descripción del enfoque, técnicas y estrategias seleccionadas para indagar la problemática estudiada. Por tanto, cuando se estructura el marco metodológico de una investigación se expone el proceso mediante el cual se desarrolla la propuesta, con el propósito de responder las preguntas planteadas de manera sistemática, orientando así la recolección y el análisis de datos para lograr los objetivos propuestos en el estudio.

En consecuencia, el marco metodológico definido, se convierte en un núcleo operativo de la investigación, ya que define la ruta asumida para comprender, desde la voz de los actores educativos, los significados atribuidos a la práctica pedagógica de la comprensión lectora desde la perspectiva de la socioemocionalidad en el contexto rural de la Institución Educativa Besito Voláo. De esta manera, se apoya la coherencia interna entre el problema investigado, los propósitos formulados y la naturaleza cualitativa del fenómeno estudiado.

En consecuencia, se detallan los aspectos metodológicos en los que se enmarca la investigación, considerando la configuración de los objetivos que pretende alcanzar. Se describe el paradigma seleccionado, las técnicas de recolección de datos y los procedimientos empleados para garantizar la comprensión profunda del fenómeno estudiado. Este marco proporciona la base estructural para abordar las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos planteados, lo cual es pertinente para para abordar experiencias docentes situadas, especialmente cuando se busca interpretar realidades educativas determinadas por situaciones emocionales, pedagógicas y contextuales.

Paradigma de la Investigación

De acuerdo, con lo expuesto por Creswell y Poth (2018), los paradigmas en el campo científico representan sistemas de pensamiento que orientan las acciones investigativas y determinan la validez de los conocimientos generados frente a un

fenómeno estudiado. En este sentido, el paradigma no solo refleja la cosmovisión del investigador, sino que también delimita los alcances interpretativos de la investigación y su coherencia metodológica. Así pues, la definición del paradigma dentro de una investigación, referencia el modo específico bajo el que se interpreta la realidad y los aspectos que la condicionan.

De esta manera, la elección del paradigma por parte del investigador, no solo orienta los objetivos y métodos de la investigación, sino que constituye una visión comprensiva del mundo que condiciona la forma en que se interpreta la realidad y se construye el conocimiento. Así, más que un conjunto de técnicas o procedimientos, el paradigma representa una postura filosófica integral que influye en la formulación del problema, la selección del enfoque metodológico y la interpretación de los hallazgos (Miranda y Ortiz, 2020). Desde esta perspectiva, la configuración del paradigma lo convierte en un aspecto determinante para establecer una línea coherente durante todo proceso investigativo.

Para esta investigación, se optó por el paradigma interpretativo, ya que, según Walker, (2022) esta postura toma la realidad social para hacer construcciones de mirada científica, a partir de creencias básicas sobre la naturaleza del fenómeno que se investiga, partiendo de la que la relación entre el investigador y el grupo humano de estudio. Desde este paradigma, no solo se apunta únicamente a generar una teoría, también se considera llevar los fenómenos a una comprensión transformadora, introducir acontecimientos en contextos explicativos y vincular a un esquema que englobe los actores, las interrelaciones y los procesos que están actuando en una situación educativa u organizativa (Ricoy, 2006). Así, se apunta a la discusión de una ética y una política vinculada, existente en los grupos sociales, su dimensión enfatiza la importancia de las relaciones sociales como espacio de construcción del mundo.

Como lo mencionan, Hernández y Mendoza (2018), el aspecto cualitativo que caracteriza al paradigma interpretativo o naturalista, favorece la exploración de los fenómenos estudiados, atendiendo a su contexto, a sus significados y a la manera como construyen sentido sobre su realidad. De este modo, el uso del enfoque

cualitativo ayuda a realizar una rigurosa descripción de la realidad de estas situaciones que posibilitan la intersubjetividad en la captación de lo vivido, a través de una recogida metódica de los datos que admite el análisis descriptivo, apostando por la pluralidad de métodos y la utilización de acciones de investigación específicas y propias de la condición del ser social.

Tal como lo señala, Iño (2018), el paradigma naturalista se fundamenta en dos principios básicos: la contemplación de una postura filosófica ampliamente interpretativa y el uso de métodos vinculados a la generación de datos de caracter flexible y sensible frente al contexto real. De aquí, la importancia que le da esta postura paradigmática al reconocimiento de cómo se da la dinámica o cómo ocurre el proceso en que se da lo ocurrido, lo cual implica la consideración de diferentes modos de identificar, experimentar, comprender y producir en el entorno real es la prioridad máxima.

En este orden de ideas, el paradigma interpretativo permite tanto la descripción y reconstrucción en forma holística de las características de los fenómenos estudiados, con la finalidad de generar y rediseñar estructuras organizacionales utilizando constructos o modelos teóricos (Smith et al. 2021). Esta postura se alinea con los propósitos de esta investigación, pues, en esta se apunta a comprender los fenómenos educativos desde la perspectiva de los participantes. De esta manera, no solo se rescata el valor de las experiencias subjetivas y las interpretaciones, sino que se le permite al investigador convertirse en un participante activo en la co-construcción de la realidad.

Dimensiones de la Investigación

Las dimensiones de la investigación permiten comprender los supuestos filosóficos que orientan la acción investigativa y la relación entre el investigador y la realidad estudiada. Según Guba y Lincoln (2005), la elección paradigmática implica asumir posicionamientos frente a distintas dimensiones del conocimiento, que condicionan el qué, cómo y para qué se investiga. En esta línea, González y Quintero (2021) afirman que todo proceso de investigación está atravesado por una

visión del mundo, una postura valorativa y una intencionalidad transformadora que orientan las decisiones metodológicas y teóricas del investigador.

Para ello, propone el abordaje dimensional de la investigación desde tres componentes fundamentales: ontología (naturaleza de la realidad), epistemología (relación entre el sujeto y el conocimiento) y metodología (axiología (estrategias y procedimientos para indagar). Desde esta perspectiva no solo permite una mayor coherencia entre los elementos del diseño investigativo, sino que también visibiliza el compromiso ético y contextual del investigador con su objeto de estudio, especialmente en investigaciones de corte cualitativo y transformador como la presente.

Dimensión ontológica

Desde el producto investigativo encaminado hacia el paradigma interpretativo no intenta controlar, pronosticar o transformar el escenario global, sino reconstruirlo, en la medida en que éste existe en la mente del constructor. Por ello, en este paradigma si bien la realidad existe, ésta se encuentra construida de múltiples maneras en la mente de las personas que conforman grupo social (Hincapié, 2017). En este sentido, la dimensión ontológica brinda respuestas sobre el qué dentro de la investigación, lo cual implica una responsabilidad específica para el investigador frente al reconocimiento de los ámbitos probables de indagación (Astete, 2016).

Desde esta perspectiva ontológica, el estudio se orienta hacia la comprensión profunda de las experiencias y percepciones individuales que, en conjunto, dan forma a la realidad social. De este modo, el objeto de estudio no se concibe como una entidad objetiva y fija, sino como una construcción dinámica que emerge a partir de las interpretaciones personales y colectivas de los sujetos (Pervin., & Mokhtar, 2022). Esto significa que cada individuo aporta su propia visión y experiencia, las cuales enriquecen y complejizan la realidad observada.

Así, el investigador adopta una postura que respeta la diversidad de interpretaciones y procura captar las múltiples dimensiones que componen el

fenómeno, reconociendo que la realidad social es, en última instancia, un entramado de significados compartidos que se reconfigura continuamente a través de las interacciones y vivencias de los actores involucrados (Franco, 2019). Desde esta perspectiva, se parte del reconocimiento de la realidad como una construcción compleja, dinámica y contextual, que es interpretada y resignificada por los actores sociales que participan en el proceso educativo. Esta realidad se configura a través de las vivencias, percepciones y significados que construyen docentes y estudiantes en contextos rurales, quienes, desde sus experiencias socioemocionales y prácticas lectoras, contribuyen a la comprensión profunda del fenómeno objeto de estudio.

Dimensión epistemológica

Bajo la mirada de Marin (2009), desde la arista epistemológica se apunta al establecimiento del vínculo entre el quién y el qué se investiga. Así pues, la propuesta parte de que, la vinculación entre el investigador y el hecho a investigar, se direcciona hacia una postura subjetivista, donde existe un vínculo entre el investigador y el investigado. En esta línea, Guba y Lincoln (2005) exponen que los hallazgos que se encuentran en la investigación son resultado de la construcción que se realiza, resaltándose con ello que, la realidad se encuentra dentro de los significados que un grupo humano genera.

Desde esta perspectiva, tanto el investigador como los sujetos investigados, actúan entendiendo que su vinculación debe estar expresada de acuerdo a la realidad y sin variaciones, para no alterar lo ontológico, es decir de forma objetiva. De esta manera, la dimensión epistemológica marca que, para acceder a la realidad es relevante definir la interacción subjetiva entre los actores del problema, pues, el investigador no es un individuo ajeno, sino que es un miembro más con la misma pertinencia que el resto de participantes (Marín, 2009).

De esta forma, la construcción de conocimiento en este enfoque epistemológico se sustenta en una relación de co-creación entre el investigador y los participantes, donde ambos se influyen mutuamente en el proceso de comprensión del fenómeno. Este vínculo implica que el conocimiento no se descubre, sino que se construye a través de la interacción y el intercambio de

perspectivas, permitiendo que los significados emerjan en un contexto compartido (Romero y Finol, 2020). Así, se referencian formas interpretativas concretas de percibir y abordar la realidad, lo cual conduce a explicar las posturas investigativas como un producto social.

Asimismo, el investigador adopta una posición empática y reflexiva, consciente de que su propia percepción también influye en los resultados y que estos dependen de los significados construidos colectivamente en el diálogo con los demás. Desde este punto de vista, el investigador asume un rol activo en la interpretación, contribuyendo con su experiencia a la construcción de una realidad conjunta y subjetiva, que solo puede ser comprendida desde dentro, a través de la interacción con aquellos que experimentan directamente el fenómeno en estudio (Guba & Lincoln, 2005).

En el marco de esta investigación, interpretar los significados, acciones y formas de interacción de los actores educativos implica una aproximación profunda y reflexiva a las experiencias vividas por docentes y estudiantes en contextos rurales, desde una óptica compleja, multidimensional y transdisciplinaria. Esta postura permitió reconocer las dimensiones sensibles y subjetivas que configuran su realidad cotidiana, entendiendo al ser humano en su contexto. Esta aproximación epistemológica hizo posible comprender cómo emergen sentidos compartidos en torno a la comprensión lectora y la educación socioemocional, dando lugar a la construcción situada de saberes pedagógicos que responden a las particularidades del territorio y a los desafíos de una educación actual.

Dimensión Axiológica

En el contexto de la investigación, lo axiológico se ocupa de analizar los valores y criterios, mediante los cuales se evalúa la importancia y el significado del reconocimiento de los aspectos representativos dentro de la naturaleza de la investigación. De acuerdo con, López (2019), esta dimensión cuestiona las bases éticas y culturales que otorgan sentido al acto de investigar, lo que se orienta hacia la búsqueda de razones que sustentan el porqué de lo estudiado. En consonancia, Pérez (2023) exponen que el componente axiológico se conecta directamente con

el propósito de la investigación, indagándose sobre los aspectos que justifican el permanente esfuerzo de los investigadores para cumplir los propósitos trazados.

En el caso de este estudio, la relevancia axiológica reside en su enfoque en la formación docente en el entorno natural de la UPEL-IPC, ya que, desde esta postura se aborda la manera en que piensan y actúan los actores educativos, así como las implicaciones de estas qué creencias en sus procesos de formación. A partir de esa comprensión, el estudio aspira a construir una propuesta teórica que contribuya a optimizar dicha formación. Esta contribución adquiere vigencia gracias a la visión contemporánea que plantea Zembylas (2020), quien resalta el rol central de la creatividad y la socioemocionalidad en los retos escolares actuales.

Dimensión Metodológica

De acuerdo, con Guba y Lincoln (2005), la dimensión metodológica responde al cómo de la investigación, considerando una línea de coherencia entre los planteamientos ontológicos y epistemológicos establecidos previamente. Aunado a esto, Hernández y Mendoza (2018) exponen que la metodología comprende el conjunto de decisiones lógicas, temporales, instrumentales y contextuales que orientan el proceso investigativo. Así, lo metodológico abarca tanto los principios que guían la construcción del conocimiento como los procedimientos aplicados para recolectar, analizar e interpretar los datos.

Desde esta perspectiva, la definición de dimensión metodológica de la investigación se concreta en la elección de técnicas y herramientas que permiten acceder a las voces, emociones y prácticas de lectura de docentes y estudiantes rurales, reconociendo la importancia del contexto, el tiempo de desarrollo del estudio, y la interacción entre los actores participantes. Así, se asume la metodología como un proceso ético, situado y reflexivo, en concordancia con los propósitos transformadores de la investigación educativa.

En consecuencia, la naturaleza interpretativa asumida en este estudio permite entender que, todos los actores, tanto participantes como el investigador están inmersos en la interacción, de manera que este encuentro permitirá la

formulación de una nueva realidad acordada por los individuos en la problemática de estudio. De la misma forma, desde una mirada teleológica, la interpretación, como un aspecto determinante para el análisis, colabora a la formulación del estado del arte, marco teórico e interpretación de hallazgos (Ñaupas et al., 2018). En conclusión, se vincula con lo axiológico porque los valores del investigador se promueven y se reconocen los valores de los investigados.

De este modo, se reconoce la pertinencia del enfoque metodológico orientado hacia los métodos cualitativos como lineamiento de esta investigación, ya que privilegian la inmersión profunda del investigador en el contexto social de los participantes. Este acercamiento permite captar no solo la perspectiva de los individuos, sino también los significados compartidos que construyen colectivamente. Tal como lo exponen Hernández y Mendoza (2018), al adoptar una postura participativa y reflexiva, el investigador actúa como un facilitador del diálogo, promoviendo un espacio donde cada voz aporta al entendimiento integral del fenómeno.

Conforme a esto, la metodología no se limita a recopilar información, sino que se convierte en un proceso vivo de co-creación de conocimiento, donde los valores y perspectivas de cada participante se integran y respetan, configurando una visión holística y colaborativa del objeto de estudio. De aquí, la importancia del uso de técnicas como entrevistas a profundidad, grupos focales o análisis de relatos personales facilita la captura de una variedad de experiencias y percepciones, que enriquecen la interpretación de los hallazgos, los cuales deben mostrar la profunda de la realidad estudiada, su estructura y las razones de su comportamiento evitando alterar el ambiente donde se realiza el estudio

Dimensión sociológica

Dentro del contexto educativo, la dimensión sociológica hace énfasis en el análisis de la educación como un fenómeno inmerso en y configurado por su entorno social e histórico. Según, Ahedo (2024), esta dimensión permite comprender a la institución escolar como un espacio organizativo articulado con estructuras sociales más amplias, donde confluyen las políticas, culturales y económicas, desde las que

dirige el funcionamiento de los procesos formativos, teniendo en cuenta la diversidad de contextos en los que se desenvuelven los individuos.

En este sentido, la visión contemporánea de la dimensión sociológica educativa, contempla el valor de examinar las interacciones entre los actores educativos y sus contextos sociales como uno de sus ejes principales. Esta mirada integrada ofrece la posibilidad de comprender la configuración de las resistencias e innovaciones que tienen lugar en el sistema educativo. Así pues, se puede analizar cómo las prácticas docentes, los actores escolares y las dinámicas comunitarias convergen en la construcción de significados, desafíos y oportunidades para el desarrollo lector.

Dimensión Teleológica

La dimensión teleológica de la investigación educativa hace referencia a la finalidad que dirige la materialización de un estudio. Desde la postura filosófica, la teleología se ocupa de indagar el "para qué", es decir, hacia donde se orientan los fenómenos investigados, lo cual no solo describe el conocimiento generado, sino también las contribuciones de este en lo social (Mota, 2021). Esto permite visualizar la conexión entre la dimensión teleológica y la búsqueda de aportes representativos que emprende el investigador, frente a fenómeno estudiado.

En el marco de este estudio, el propósito principal es construir un constructo teórico que subraye la importancia de la creatividad y la emocionalidad en el abordaje de la comprensión lectora, partiendo de constante búsqueda de alternativas para la transformación de las prácticas pedagógicas de los educadores. Esta orientación cobra relevancia al considerar que, tanto desde la perspectiva de la UNESCO (2022), centrada en transformar la educación hacia competencias socioemocionales, como desde hallazgos recientes en Educación Emocional, se insiste en que la formación integral debe ir más allá del currículo.

Enfoque de Investigación

El desarrollo de este estudio se fundamenta en un enfoque cualitativo, al priorizar la comprensión profunda de fenómenos complejos vinculados a la práctica

pedagógica de la comprensión lectora desde la perspectiva de la socioemocionalidad en instituciones rurales. De acuerdo con Ñaupas et al. (2018) “la investigación cualitativa, es interpretativa ya que la información, se obtiene directamente de las propias palabras de las personas, habladas o escritas, así como la conducta observable” (p.13). Es decir, se indaga lo específico de una realidad generalmente social, colectiva, que devela procesos y situaciones que por su complejidad ameritan de esta metodología.

Desde esta perspectiva, Martínez (2006) explica que la investigación cualitativa busca comprender la esencia y estructura dinámica de las realidades, aquellas características que explican completamente su comportamiento y expresiones. Para este el componente cualitativo busca la producción de conocimientos a partir de la vivencia y su interpretación, a través de técnicas en las que predomina el manejo de las evidencias y la validación se hace mediante el consenso intersubjetivo (Martínez, 2006). De aquí, la importancia que le da este enfoque a la indagación de lo específico de una realidad generalmente social y colectiva, ya que esta devela procesos y situaciones que por su complejidad ameritan de esta metodología.

En consonancia con lo anterior, el enfoque cualitativo resulta pertinente para este estudio, dado que permite explorar los significados que los docentes y directivos atribuyen a sus prácticas pedagógicas en torno a la comprensión lectora y su relación con las dimensiones socioemocionales del aprendizaje. A partir de las entrevistas en profundidad utilizadas, se apunta a la interpretación de las concepciones y vivencias de los participantes de manera situada, lo cual favorece el acercamiento contextualizado al objeto estudiado. La confiabilidad de los hallazgos se fundamenta en el rigor propio de la postura cualitativa, donde la credibilidad y la transferibilidad, desde donde se refuerza legitimidad del conocimiento construido desde el consenso intersubjetivo.

Diseño y Método de Investigación

El diseño seleccionado es el fenomenológico trascendental de Husserl que está vinculado a la representación de las estructuras indispensables de la

experiencia, al valor del significado pedagógico de esta misma por lo que busca una aproximación conforme y estricto al análisis de las categorías relacionales, éticas y prácticas propias de la pedagogía, a través de los habituales enfoques de investigación. De ahí que, se enfoca en la experiencia subjetiva de individuos y grupos, especialmente cuando estos intentan explorar el mundo desde las experiencias propias (Fuster, 2019). Por lo tanto, las razones por las cuales se selecciona este diseño llevan a la reflexión con respecto a la experiencia personal y labor profesional que se lleva a cabo y de esta manera analizar los aspectos esenciales de esta experiencia, otorgando sentido e importancia debida a estos fenómenos.

En este sentido, Fuster (2019) defiende la idea de que, lo fenomenológico no solo se comprende como un ejercicio previo al trabajo científico, sino también como una metodología que permite un nuevo enfoque al saber y que promueve sus mejores resultados, utilizada en las ciencias humanas o sociales. Para este autor, “desde lo fenomenológico como método, se busca abordar las siguientes interrogantes: ¿cómo analizar esta subjetividad? y ¿cómo tratar la generación de sentido que le es inherente?”. (Fuster, 2019, p.203). De este modo, la fenomenología amplía y orienta tanto la perspectiva metodológica, como el uso de la reflexión para la reconstrucción de la realidad expuesta por los individuos.

Desde un punto de vista fenomenológico, este diseño se asume como una ciencia de los fenómenos, en tanto permite el acceso a lo que muestran los individuos por sí mismos. Esta manifestación no se reduce a un problema específico, sino que se entiende como una forma de expresión con valor científico y rigurosidad epistemológica. En consecuencia, el método fenomenológico apuesta por efectuar una investigación total y llegar a la raíz de la problemática estudiada, reduciendo la cuantificación de los hallazgos para darle prioridad a la comprensión del sentido que los participantes le atribuyen a su realidad.

De conformidad con lo expuesto por, Husserl (1992), “la fenomenología otorga un nuevo método descriptivo y una ciencia apriorística que se desglosa de él y que está destinada a suministrar el órgano fundamental para una filosofía

rigurosamente científica" (p.52). En esta línea Husserl desarrolla una crítica a la ciencia en la modalidad de trabajo, fundamentado en cantidades medibles, hechos cuantificables; sin tener conciencia de lo que está ejecutando. Así, la fenomenología se convierte en una opción metodológica que apunta a explorar de manera crítica las experiencias vividas por los sujetos, como base para la formulación teórica o empírica.

De esta manera, se acoge la postura fenomenológica para pensar e investigar temas esenciales del proceso educacional, articulando el análisis complejo de los problemas humanos que exige toda ciencia social, debido a que hace de estos temas el centro de sus planteamientos; el mundo en el que estamos inmersos siempre. Así pues, la generación de una aproximación teórica hacia la práctica pedagógica de la comprensión lectora bajo la perspectiva de la socioemocionalidad en instituciones rurales (Institución Educativa Besito Voláo de Montería, Córdoba, Colombia).

En concordancia con esto, se optó por el método fenomenológico trascendental, debido a su carácter flexible para adaptarse al proceso investigativo. De este modo, Creswell y Creswell (2018) resalta que, flexibilidad que ofrece este método a las condiciones emergentes del trabajo de campo, no solo favorece el acercamiento del investigador hacia la comprensión de los fenómenos como totalidades integradas, sino que permite la interacción directa con los actores en sus propios contextos, sin manipulación ni intervención externa.

Este método resulta pertinente para abordar el objeto de estudio: la comprensión lectora desde la perspectiva de la socioemocionalidad en contextos rurales, dado que permite acceder a los significados que los docentes y directivos atribuyen a sus prácticas pedagógicas, al tiempo que considera las dimensiones emocionales, culturales y situacionales que configuran dichas prácticas. Así pues, las características del método fenomenológico trascendental se adaptan a la búsqueda de los significados que emergen de las interacciones sociales y de los discursos de los participantes, lo cual es básico para darle sentido a los aspectos que configuran la relación entre comprensión lectora y socioemocionalidad.

En consecuencia, la información recolectada mediante entrevistas semiestructuradas durante el trabajo de campo fue procesada siguiendo las fases del método fenomenológico trascendental destacadas por Díaz (2011), con base en los planteamientos de Husserl (1970): la reducción o epojé, la descripción eidética, la estructuración del sentido y la interpretación comprensiva. Este abordaje permitió construir una aproximación teórica situada y coherente con las vivencias, significados e intenciones de los actores educativos inmersos en las instituciones rurales de Montería, particularmente en la Institución Educativa Besito Voláo.

Proceso metodológico

Para el desarrollo del método fenomenológico trascendental, se organizan una serie de etapas de acuerdo a la identificación del problema; la etapa empírica que incluye la identificación de textos relevantes y la correspondiente validación y para finalizar la etapa interpretativa del desarrollo investigativo, convirtiéndose en un método pertinente del paradigma interpretativo (Martínez, 2002). En este sentido, para la puesta en práctica de este método se siguieron en práctica las recomendaciones de Rusque (2010), Martínez (2006) y Díaz (2011) quienes resaltan la importancia de considerar los cuatro procesos que se mencionan a continuación:

Reducción o epojé

Este proceso es previo a la ejecución del estudio investigativo, es decir, anterior a la búsqueda de referentes teóricos, selección de informantes y recopilación de la información. Erige un momento en el que el investigador se centra desde lo epistemológico de acuerdo al tema que busca estudiar. Rusque (2010) lo define como la interrupción del juicio, hace referencia a la etapa de disminución fenomenológica o al universo de saberes teóricos situados entre paréntesis para entender el fenómeno tal cual es. Esta operación posibilita que el investigador desarrolle una actitud limpia y altruista que persigue el verdadero entendimiento del fenómeno.

De esta forma, el investigador fenomenológico debe realizar un trabajo

cónsono para reducir o eliminar sus juicios o prejuicios que pudieran oscurecer por completo su visión impidiéndole apreciar con claridad rasgos del fenómeno que podrían resultar invisibles o distorsionados al dejarse llevar por sus anticipaciones morales, teóricas y culturales. Sin embargo, hay que reconocer que tal suspensión o epojé total o absoluta no existe, pues no se puede eliminar al individuo de su cultura, antes es posible disminuir las estimaciones básicas a un mínimo y ser conscientes de aquellos que no se pueden acabar. De aquí, la importancia de hacer patentes estos inicios y hacer pertinente su posible vinculación en la producción investigativa.

Descripción

El objetivo de este proceso es elaborar una descripción protocolar que refleje el fenómeno de estudio tal cual se presenta, es decir, lo más exhaustiva e imparcial posible, resaltando la realidad del individuo, su entorno y su situación de la manera más genuina. Para ello, se consideran tres etapas: Elección de procedimientos, Aplicación de los procedimientos elegidos y Realización de la descripción procedimental.

De esta manera, “describir un fenómeno no significa definirlo, ya que la definición opera, de cierta manera, como una delimitación práctica del objeto” (Rusque, 2010, p. 25). En consonancia con esta idea, la explicación fenomenológica busca extraer la esencia del fenómeno sin recurrir a anticipaciones o conceptos preconcebidos. Para lograr esto, se requiere una descripción estructurada que capture no solo el problema en sí, sino también la vivencia particular de cada sujeto, su mundo y su situación única. Esta descripción genuina demanda una cuidadosa selección de técnicas de recolección y procesamiento de información, asegurando que el enfoque metodológico elegido sea el más adecuado para reflejar la experiencia de manera fiel y profunda.

Procedimiento estructural

En este paso, el trabajo principal es la reflexión de las explicaciones englobadas en los protocolos; éstos están establecidos de distintos pasos

relacionados, y aunque la mente humana no respeta métodos tan rigurosos, ya que en su actividad mental se adelanta o vuelve atrás con velocidad y agilidad para dar sentido a cada componente, sin pararse en cada uno, los ve por separado, con respecto a la preferencia temporal de la acción en que coloca mención; es recomendable seguir la secuencia de éstos para tener una mejor reflexión de los problemas estudiados. Los pasos son los siguientes:

1) Lectura completa de la descripción de cada protocolo.
2) Ubicación de las temáticas.
3) Determinación de la temática principal.
4) Expresión del tema central en lenguaje académico.
5) Vinculación de todos los temas en una unidad explicativa.
6) Incorporación de todas las estructuras particulares en una estructura global.
7) Entrevista final con los partícipes del hecho investigativo.

Una vez organizada la información, según Díaz (2011) “se leen e interpretan las descripciones protocolares con el propósito de determinar las vivencias puras o esencias de significados individuales que emergen o se descubren ante el investigador como actos llenos de intención” (p.113). Como resultado, en este paso empieza el hallazgo de las estructuras de significado ocultas en las descripciones recogidas.

Las categorías personales ayudan al mapeo de significados o esencias globales que “emergen”, porque se generan de las descripciones ofrecidas por los informantes, sin imposiciones por parte del investigador o de algún presupuesto teórico. Como se puede observar, un paso fundamental en esta etapa es la construcción de las categorías o significados individuales y universales junto con sus interrelaciones.

Categorías preliminares de la investigación

En el marco de esta investigación con orientación fenomenológica, las categorías, son entendidas como constructos teóricos y analíticos, permiten

estructurar los significados atribuidos por los actores sociales y orientar la interpretación de la realidad educativa (Hernández y Mendoza, 2018). Así, la delimitación de categorías constituye un proceso fundamental para la organización y comprensión del fenómeno estudiado. De acuerdo con Creswell y Poth (2018), este aspecto metodológico representa un componente dinámico que guían la exploración inicial y se transforman conforme emergen los hallazgos

En este caso, la definición de categorías resulta imprescindible para articular los referentes teóricos con las voces de los participantes, propiciando la construcción de un marco interpretativo coherente, pertinente y situado. De este modo, las categorías preliminares definidas en esta investigación; práctica pedagógica, comprensión lectora, socioemocionalidad y educación en contextos rurales, se configuran como ejes analíticos que facilitan la comprensión holística del objeto de estudio y, a su vez, proyectan la posibilidad de generar aportes teóricos originales en el campo de la educación (ver tabla 1).

Tabla 1 *Configuración de las categorías preliminares de estudio*

Categoría	Descripción	Dimensiones posibles	Indicadores preliminares
Práctica pedagógica	Conjunto de acciones, decisiones y estrategias que ejecuta el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se articulan teoría, experiencia y contexto. Se asume como praxis reflexiva, crítica y situada (Vaello y Vaello (2018); Martínez y Sánchez, 2024). Esto representa un eje que permite comprender cómo los docentes abordan la enseñanza de la lectura en contextos rurales, y cómo integran (o no) la dimensión socioemocional, considerando la realización de acciones reflexivas y situadas del docente en la enseñanza, vinculando teoría y contexto.	Estrategias didácticas Estilos de enseñanza, reflexión docente.	Uso de actividades de lectura; adaptaciones al contexto rural; nivel de innovación pedagógica.
Comprensión lectora	Proceso cognitivo y metacognitivo que involucra la construcción de significado a partir del texto, a través de diferentes niveles: literal, inferencial y crítico (Contreras, 2021; Vázquez, 2022). Desde esta competencia se busca fortalecer en estudiantes rurales, vinculada	Literal, inferencial, crítica.	Identificación de ideas principales; formulación de inferencias; postura crítica frente al texto.

	a su rendimiento académico y desarrollo integral. Esto implica un proceso cognitivo y metacognitivo de construcción de significado en la lectura.		
Socioemocionalidad	Implica el desarrollo de habilidades para reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y ajenas, favoreciendo la autorregulación, empatía, resiliencia y motivación (Bernal, 2022; UNESCO, 2022). Esta categoría constituye el eje transversal desde el que se busca integrar en la práctica pedagógica para mejorar la comprensión lectora y el bienestar estudiantil en contextos vulnerables.	Autorregulación, empatía, resiliencia, motivación.	Manejo de emociones en clase; motivación hacia la lectura; interacción respetuosa.

Nota. Se muestra la descripción de las categorías preliminares del estudio.

Tabla 1 (Cont.)

Categoría	Descripción	Dimensiones posibles	Indicadores preliminares
Educación rural	Descripción: Proceso formativo que responde a condiciones socioeconómicas, culturales y geográficas específicas de la ruralidad, caracterizado por limitaciones de recursos, diversidad de niveles y retos de inclusión (Santos, 2011; Hernández, 2021). El escenario donde se desarrolla la investigación (I.E. Besito Voláo, Montería), con problemáticas estructurales que inciden en el aprendizaje lector y emocional de los estudiantes. Esto implica un proceso formativo en condiciones socioculturales y geográficas particulares.	Recursos educativos, diversidad escolar, participación comunitaria.	Acceso a materiales; estrategias adaptadas al multigrado; articulación escuela–comunidad.

Nota. Se muestra la descripción de las categorías preliminares del estudio.

Discusión de los hallazgos y proceso interpretativo

En este proceso, se busca relacionar lo observado en el estudio con las conclusiones y hallazgos de otros estudiosos para hacer comparación, contraposición o complementación, y comprender de mejor forma las posibles diferencias y parecidos. De esta forma, es posible llegar a una mayor adhesión y a un enriquecimiento del "cuerpo de conocimientos" de la temática estudiada. La fenomenología, lejos de ser un método de estudio, es una filosofía para entender el verdadero sentido de los fenómenos, pero con una secuencia de ideas y pasos que le dan rigurosidad científica.

Desde el punto de vista fenomenológico de Díaz (2011) “la interpretación conlleva a relacionar lo emergente significativo de la descripción de la fase anterior con los hallazgos, teorías, conceptos, etc., de otros estudiosos para contrastarlos en búsqueda de una mejor comprensión” (p. 114). Aunado a esto, Martínez (2006) añade que el objetivo es lograr una mayor articulación entre los individuos y el cuerpo de conocimientos que determinan el área estudiada, ya que esto permite una aproximación más real hacia el objetivo buscado.

Desde esta perspectiva, la aproximación teórica a la esencia profunda del fenómeno estudiado en su contexto o mundo de vida donde ocurre. En este caso, se convierte en una “integración mayor”, una vez establecidas sus relaciones en los significados descubiertos en la información estructurada en la fase anterior, es posible enriquecer esa comprensión en un contexto más amplio.

Conforme a lo anterior, el objetivo de este paso es constituir en una sola descripción todas las semejanzas individuales de todos los individuos estudiados, con ello se determina la fisonomía grupal, es decir, la estructura que caracteriza al grupo estudiado. La estructuración debe consistir en una explicación sintética; pero completa del fenómeno investigado, lo que consistirá en superponer, por así decirlo, la estructura de cada semejanza individual en una estructura general lo cual representa un aspecto común del grupo.

Proceso fenomenológico Husserl

Siguiendo a Husserl (1913/1986), la reducción fenomenológica o épojе fenomenológica alude a la desconexión de los aspectos psicofísicos, materiales o fácticos de las vivencias, lo que implica una puesta entre paréntesis de esos aspectos, para dar paso a lo eidético o esencial de ellas. El método fenomenológico exige del investigador diferentes y sucesivos tipos de reducción (de acuerdo con las etapas y pasos de dicho método). Estos tipos de reducciones y rasgos característicos se pueden visualizar en la tabla 2.

Tabla 2 *Tipos de reducciones y rasgos del método fenomenológico*

Tipos de reducción fenomenológica	Rasgos característicos

PRIMERA REDUCCIÓN	Se pone entre paréntesis lo teórico previamente establecido con respecto al tema o tópico investigado. Se pone entre paréntesis cualquier referencia que integre la subjetividad de los sujetos investigados, de acuerdo al tema o tópico, a otros datos.
SEGUNDA REDUCCIÓN	Se pone entre paréntesis la materialidad de la subjetividad de los sujetos investigados, referencias espacio-temporales y datos específicos de dichos sujetos (v.g. edad, sexo, nivel socio-económico, si es el caso)

Nota. Fuente: elaboración propia con base en Husserl (1913/1986).

Tabla 2 (Cont.)

Tipos de reducción fenomenológica	Rasgos característicos
TERCERA REDUCCIÓN O EIDÉTICA	Se pasa de la esfera fáctica (lo que dicen o expresan los sujetos, su subjetividad) a la esfera eidética: esencias de significado de lo que dicen.
CUARTA REDUCCIÓN O TRASCENDENTAL	Se pasa de la universalidad fáctica de las esencias de significado a la universalidad esencial (esencias de significado que son similares)
QUINTA REDUCCIÓN O INTERSUBJETIVA TRASCENDENTAL	Se reduce lo universalmente esencial para dar paso a lo intersubjetivo-trascendental (yendo, por comparación a lo teórico previamente establecido)

Nota. Fuente: elaboración propia con base en Husserl (1913/1986).

Bajo este escenario, el método fenomenológico de Husserl seleccionado para este estudio, exige aplicar reducciones sucesivas que permiten pasar de la descripción inmediata de las vivencias hacia la identificación de su esencia. En este sentido, la primera reducción corresponde a las categorías preliminares, en este caso vinculadas a la práctica pedagógica, donde el objetivo es describir con fidelidad la experiencia relatada por los actores educativos.

La segunda reducción se orienta a la comprensión lectora, momento en el que se busca identificar lo eidético, es decir, los rasgos esenciales del fenómeno que trascienden las particularidades de cada relato. Posteriormente, la tercera reducción se enfoca en la socioemocionalidad, reconociendo que los procesos

afectivos y emocionales forman parte constitutiva de la experiencia educativa y permiten una comprensión más integral. Por último, la reducción trascendental sitúa la atención en la conciencia en el marco de la educación rural, etapa en la que se desvelan las estructuras universales que subyacen a las experiencias, alcanzando una comprensión profunda del fenómeno en estudio.

Tabla 3 *Tipos de reducciones y rasgos del método del estudio*

		Tipo de Reducción	
Proceso metodológico	**Categorías preliminares**	**Primera Reducción**	**Procedimiento estructural**
Descripción	**Practica Pedagógica**	Eidética	Consiste en describir de manera fiel y literal las vivencias narradas por los actores educativos, sin interpretaciones previas, para captar el sentido inmediato de sus prácticas pedagógicas.
		Segunda Reducción	
Eidética	**Comprensión lectora**	Eidética	Se identifican y depuran las unidades de sentido, resaltando las esencias del fenómeno lector que trascienden lo particular de cada relato.
		Tercera Reducción	
Eidética	**socioemocionalidad**		Se analizan los elementos emocionales y afectivos presentes en los discursos, reconociendo cómo inciden en la experiencia lectora y en la formación docente
		Trascendental (Conciencia)	
Conciencia	**Educación rural**		Se orienta la reflexión hacia las estructuras universales de conciencia que subyacen a la experiencia educativa en contextos rurales, vinculando lo pedagógico, lo emocional y lo lector en un horizonte común de sentido.

Nota. Fuente: elaboración propia con base en Husserl (1913/1986).

Escenario e Informantes clave

Desde la postura de Alejo y Osorio (2019), “el escenario y las personas en el paradigma cualitativo, no son reducidos a variables, sino considerados como un todo, dado que el investigador estudia a las personas en el contexto y las situaciones en que se encuentra” (p.45). Así pues, un escenario comprende el espacio físico donde los integrantes de un grupo social interaccionan, en función de acciones situadas. En este sentido, que el escenario sea de fácil acceso para el investigador, ya que esto actúa en favor de la naturalidad de las observaciones que se realizan.

En el contexto investigativo, la selección y descripción del escenario de investigación representa un aspecto clave para la coherencia de los aspectos metodológicos del estudio y la comprensión de la problemática estudiada en el entorno natural. Tal como lo expresa Martínez (2006), “el escenario investigado debe ser el espacio donde el observador tenga más fácil el acceso, establezca una buena relación inmediata con los informantes y recoja información directamente relacionada con los intereses de la investigación” (p.3). De aquí, la importancia que tiene la selección y caracterización del escenario investigado para el cumplimiento de los propósitos planteados.

En consonancia con esta perspectiva, el escenario comprendido para esta investigación fue la Institución Educativa Besito Voláo de Montería, Córdoba, Colombia, debido a su relevancia contextual en el abordaje de la comprensión lectora desde la socioemocionalidad y por la posibilidad de acceder a vivencias significativas directamente relacionadas con eje estudiado. Este entorno educativo permitió el acceso directo a las experiencias de los participantes, posibilitando el registro de significados esenciales sobre el objeto estudiado.

Con respecto a los informantes clave de un estudio, Creswell y Creswell (2018), expresan que estos corresponden a las personas, cuyas experiencias vivenciales están profundamente vinculadas con el fenómeno de estudio, lo cual les permite convertirse en una fuente de información relevante para los propósitos establecidos en el trabajo investigativo. De esta manera, los informantes clave se

convierten en parte esencial para lograr una comprensión más profunda y matizada de la realidad estudiada, pues, estos ofrecen la posibilidad de obtener percepciones precisas que ayudan al investigador a comprender el tema estudiado desde distintas perspectivas.

En concordancia con esto, y atendiendo a los lineamientos cualitativos que dirigen este estudio, la selección de los informantes no se basó en la representatividad estadística, sino en la posibilidad de obtener una comprensión rica y detallada de las experiencias que configuran el fenómeno. Por ello, la escogencia se llevó a cabo bajo la técnica de muestreo por conveniencia; descrita por Hernández y Mendoza (2018) como el método permite trabajar con los participantes que mejor aportan al estudio, de acuerdo con criterios específicos establecidos por el investigador.

Conforme a esto, los informantes clave seleccionados fueron 7 sujetos de la Institución Educativa; 2 coordinadores y 5 docentes de aula. Como criterios para esta selección, se tuvo en cuenta tanto el compromiso expuesto por estos actores para participar de las actividades investigativas, como su experiencia frente a la temática estudiada, ya que su testimonio permite que el investigador acceda a los significados esenciales desde una perspectiva subjetiva y experiencial. La descripción detallada de los informantes clave de esta investigación se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 4 *Descripción de los informantes clave del estudio*

Tipo	Cantidad	Nivel de formación	Años de experiencia
Docente 01	1	Postgrado (maestría)	15 años
Docente 02	1	Postgrado (maestría)	5 años
Docente 03	1	Postgrado (maestría)	16 años
Docente 04	1	Pregrado (Licenciatura)	35 años
Docente 05	1	Postgrado (Especialización)	26 años
Coordinador 01	1	Pregrado (Licenciatura)	20 años
Coordinador 02	1	Posgrado (Maestría)	13 años

Nota. Fuente: elaboración propia.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Desde la perspectiva de Hernández y Mendoza (2018), las técnicas de recolección de información comprenden los procedimientos y acciones, que le permiten al investigador un acercamiento hacia los datos necesarios para el cumplimiento de los objetivos trazados. En otras palabras, es la forma como el investigador se relaciona con los sujetos involucrados en el contexto estudiado para obtener la información que requiere en el proceso investigativo.

De esta forma, la selección de las técnicas e instrumentos de recolección de información representa un componente crucial dentro de un estudio, debido a su estrecha relación con el enfoque metodológico y los propósitos investigativos (Ñaupas et al., 2018). En consecuencia, para este trabajo se optó por la técnica de la entrevista, bajo un guion de entrevista a profundidad como instrumento, dada la importancia que tiene la obtención de información verbal de los participantes.

Con respecto a la entrevista en profundidad, Bautista (2016) expone que esta técnica se asume como una conversación directa entre el entrevistador y el entrevistado, con el propósito de conseguir testimonios orales representativos para el objeto de estudio. La aplicación de esta técnica se puede realizar de manera repetida, teniendo en cuenta el nivel de profundidad buscado, lo cual permite un abordaje más amplio y preciso de la temática estudiada. El intercambio de información que producen las reuniones entre el investigador y los entrevistados, favorece la comprensión de las perspectivas que tienen estos actores frente a la realidad estudiada (Hernández y Mendoza (2018).

De igual manera, González et al (2022) manifiestan que la utilización de la entrevista en profundidad es pertinente cuando se apunta a comprender los fenómenos de la realidad, considerando tanto el punto de vista de los entrevistados, como sus experiencias, en función de atribuir un significado contextualizado a los datos obtenidos. Esto expone la afinidad del enfoque subjetivo de esta técnica con la búsqueda de la experiencia personal de los participantes, lo cual se convierte en una herramienta valiosa para explorar temas complejos y sensibles, como la posición de los docentes de la Institución Educativa Besito Voláo sobre la práctica

pedagógica de la comprensión lectora desde la socioemocionalidad.

En este caso, la técnica expuesta se materializó desde el uso de un guion de entrevista, el cual corresponde a una lista de aspectos generales derivados de objetivos específicos de la investigación, bajo los cuales se busca cubrir la temática abordada, sin necesidad de seguir un orden determinado de preguntas (Heidegger, 2015). De este modo, se ofrecen posibilidades para que el análisis de las percepciones de los participantes pueda ser asumido a partir de la postura propia de los actores escolares que han vivido la experiencia, dándoles el significado que ellos en sus propias frases le atribuyen al fenómeno.

Para la elaboración de este instrumento; enfocado en analizar la experiencia vivida por los docentes en torno a la comprensión lectora y a la socioemocionalidad en contextos rurales, se propuso una guía de flexible 12 ítem iniciales (ver anexo 1). A partir de este, no solo se apuntó a comprender la esencia del fenómeno estudiado en la comunidad educativa de Besito Voláo, desde la perspectiva de los docentes y coordinadores, sino a la generación de información útil para analizar cómo esto influye en el desarrollo integral de los estudiantes en contextos rurales.

En consecuencia, para la implementación del guión de entrevista diseñado se consideró la generación de espacios de conversación con los informantes clave, con el propósito de exponerles la relevancia de su rol dentro del estudio y el carácter confidencial con el que cuenta cada participante de este. Así, se allanó el camino para la creación de una relación de confianza entre la investigadora y los entrevistados, lo que permitió la obtención de su aprobación en hacer parte del trabajo de tesis doctoral. De este modo, se pudo llegar a acuerdos con los participantes sobre los espacios y horarios de encuentro, favoreciendo su cooperación durante el proceso investigativo.

Desde la mirada ética se pidió el consentimiento a los informantes clave de la investigación (ver anexo B), con el fin de poder aplicar las entrevistas y poder hacer el proceso de observación. Los principios de la bioética se implementan en el estudio debido a la necesidad de humanizar y darle una visión de sensibilidad social

a la construcción de aportes investigativos, y así evitar excesos o abusos, protegiendo la dignidad y vulnerabilidad de los sujetos de investigación.

En este caso, a los informantes clave, para así poder asegurar que la investigación sea de calidad, tanto en lo que se refiere al interés, pertinencia y valor potencial, como en sus aspectos éticos, por lo que en la raíz de todo estudio investigativo y, por lo tanto, de todo investigador, ha de estar la honestidad. Además, orienta las acciones del investigador tomando en cuenta sus principios y valores para la toma de decisiones en los procesos en desarrollo con la finalidad de resaltar la necesidad de humanizar las situaciones problemáticas y comprender de manera reflexiva los indicadores de autonomía y justicia.

Método para el Procesamiento de la Información

El método que guía el procesamiento de los datos registrados en esta investigación, se orientó desde los lineamientos de la modalidad fenomenológica trascendental Husserliana. Para Creswell y Creswell (2018) este método realiza un análisis descriptivo de vivencias intencionales constituyendo un momento psicológico, el cual tiene siempre partes y aspectos, por tanto, hay que descomponerla en sus partes esenciales para poder comprenderla. Esto muestra la afinidad que tiene este procedimiento con este estudio, pues su propósito se centra en la comprensión de la manera cómo los docentes y coordinadores de la comunidad educativa de Besito Voláo significan la práctica asociada a la comprensión lectora desde la socioemocionalidad.

Desde esta perspectiva, Fuster (2019) expone la relación estrecha entre el componente fenomenológico y el énfasis del investigador frente a la comprensión de la realidad subjetiva de los actores sociales, ya que el reconocimiento de los fenómenos parte del sentido que adquieren las cosas para los sujetos involucrados. Por esta razón, se contempló el seguimiento de las etapas definidas por el método fenomenológico trascendental descrito, teniendo en cuenta su carácter flexible y adaptable a los objetivos de esta investigación (ver tabla 5).

Tabla 5 *Fases, momentos y acciones del método de procesamiento de información*

Fases	Momentos	Acciones
Reducción	Acercamiento al fenómeno	- Exponer de forma escrita de concepciones, creencias y opiniones asociadas a la problemática estudiada
Descripción	Especificación de la realidad estudiada	- Reconocer el espacio físico estudiado. - Diseñar y aplicar entrevistas en profundidad. - Transcribir las narrativas de las experiencias.
Estructuración	Análisis emergente	- Revisar todas las descripciones de los participantes. - Identificar unidades y significados relevantes de cada participante. - Determinar los temas y códigos de significado esenciales para la problemática. - Expresar las temáticas y unidades de significado en lenguaje científico. - Combinar los temas esenciales identificados, en función de una estructura descriptiva organizada.

Nota. Adaptación de Husserl (1970). Fuente: Husserl (1992).

Tabla 5 (Cont.)

Fases	Momentos	- Acciones
Discusión e interpretación	Crítico e interpretativo	- Triangular fuentes y teorías, en función de la interpretación de las categorías previas y emergentes. - Construir bases teóricas fundamentadas en la información suministrada por los participantes. - Socializar los hallazgos y construcción teórica emergente a los sujetos de estudio.
Presentación	Difusión investigativa	- Presentar el estudio ante expertos para posibles ajustes. - Difundir el estudio en medios como revistas indexadas, congresos y otros eventos de índole educativa

Nota. Adaptación de Husserl (1970). Fuente: Husserl (1992).

Criterios de rigurosidad y calidad de la investigación

La validez y fiabilidad en el campo investigativo corresponde a “la información valiosa que reporta en investigación cualitativa, por medio de antecedentes de la situación y la cultura prevaleciente en la institución por lo cual el investigador se basa en procedimiento y técnicas como la observación y la entrevista” (Maldonado, 2004, p.116). De esta manera, dentro del enfoque cualitativo el rigor científico de un estudio se establece desde dimensiones internas y externas de validación, que implican coherencia y transparencia en el proceso investigativo.

En este sentido, Creswell y Creswell (2018) exponen que se pueden utilizar los criterios propuestos por Guba y Lincoln (1989) como equivalentes cualitativos de la validez y confiabilidad: (a) credibilidad, (b) transferibilidad, (c) dependencia y (d) confirmabilidad. Estos criterios permiten evaluar la solidez del estudio desde una perspectiva interpretativa, reconociendo la influencia del contexto, la subjetividad del investigador y la autenticidad de los datos.

Credibilidad

En la investigación cualitativa la credibilidad representa el nivel o grado en el cual los resultados de la investigación constituyen una imagen clara y significativa del fenómeno estudiado (Hernández y Mendoza, 2018). De aquí, el papel crucial de la credibilidad en la investigación cualitativa, ya que, garantiza que los hallazgos del estudio sean confiables y precisos, lo cual les genera trasparencia y exhaustividad a los conocimientos generados a partir de recopilación e interpretación de la información.

En consecuencia, para obtener registros con un buen nivel de credibilidad en este estudio se realizaron acciones como: el resguardo de las notas que surgieron durante las diferentes los diferentes momentos de interacción entre el investigador y el entrevistado, la transcripción textual de las entrevistas y, la contextualización de los hallazgos. De esta manera, se obtuvieron elementos metodológicos representativos para determinar el significado y aplicabilidad de los hallazgos del estudio, teniendo en cuenta la discusión de la investigación con otros autores.

Confirmabilidad o Auditabilidad.

Dentro de los planteamientos por Creswell y Creswell (2018), se resalta el criterio de confirmabilidad propuesto por Guba y Lincoln (1985), donde se comprende la competencia de un investigador para fundamentarse en las rutas de otros estudios, en función del reconocimiento de las acciones y decisiones que son útiles para los objetivos propios del autor del proyecto. En este sentido, es fundamental que el proceso de investigación siga procedimientos confiables teórica

y científicamente que hayan sido utilizados en otros estudios, ya que, esto puede mejorar la confiabilidad del estudio

Para este caso, las garantías del proceso de confirmabilidad se sustentaron en aspectos como: la descripción detallada de las particularidades de los informantes y la grabación de las sesiones de los encuentros entre el investigador y los entrevistados, teniendo en cuenta la obtención de una previa autorización por parte de los participantes. Esto posibilita el tratamiento permanente de los datos originales en la investigación, lo cual favorece la verificación de los hallazgos por el investigador, considerando el objetivo de búsqueda.

Transferibilidad o Aplicabilidad

De acuerdo con Guba y Lincoln (1989), la transferibilidad se relaciona con la posibilidad de extrapolación a contextos diversos que tiene una investigación, partiendo de que, la complejidad de los fenómenos estudiados siempre brinda elementos y perspectivas nuevas de abordaje. De esta manera, las garantías de transferibilidad en un estudio, se convierten en un eje que expone de manera detallada cómo las respuestas de los informantes pueden tener representatividad en distintos escenarios.

Bajo este escenario, la transferibilidad de un estudio implica tanto la descripción del contexto en el que se estudia el fenómeno, como la caracterización de los participantes y los procedimientos aplicados en el trabajo investigativo, teniendo la relación que tienen estos aspectos con las limitaciones y suposiciones hechas durante este proceso. Esto favorece el acercamiento de los lectores hacia el grado de aplicación que tienen los hallazgos del estudio en contextos propios, teniendo en cuenta los criterios de transferibilidad.

Limitaciones teóricas, metodológicas y prácticas

La investigación cualitativa bajo el paradigma interpretativo y el método fenomenológico trascendental, basado en las aportaciones de Edmund Husserl, representa un enfoque profundo y riguroso para comprender la experiencia humana en su esencia. Este método busca captar la realidad desde la perspectiva de los

sujetos involucrados, a través de la suspensión de juicios y la reflexión intencional sobre los fenómenos vividos.

En este marco, la subjetividad se valora como una fuente legítima de conocimiento, permitiendo develar significados y estructuras esenciales que subyacen en las vivencias humanas. Sin embargo, este enfoque no está exento de desafíos, ya que su naturaleza introspectiva y filosófica plantea limitaciones teóricas, metodológicas y prácticas que requieren un análisis detallado para garantizar la validez y aplicabilidad de los resultados obtenidos.

En el ámbito teórico, la investigación fenomenológica trascendental basada en Husserl enfrenta desafíos derivados de su énfasis en la subjetividad. Este enfoque puede dificultar la integración de perspectivas externas o contextos sociales amplios, lo cual ha sido señalado como una limitación inherente al método al priorizar la "conciencia trascendental" sobre los aspectos externos de la experiencia. Además, algunas críticas destacan que su orientación filosófica puede complicar su aplicación en disciplinas empíricas debido a la abstracción teórica de sus principios básicos.

Desde un punto de vista metodológico, el enfoque fenomenológico trascendental requiere un riguroso proceso de reducción fenomenológica, lo que puede generar barreras prácticas para los investigadores. La necesidad de adoptar una postura neutral frente a los fenómenos estudiados a menudo demanda habilidades avanzadas y experiencia, lo que no siempre está garantizado en todos los escenarios de investigación. Esto puede ser especialmente problemático cuando se intenta capturar fenómenos complejos en entornos diversos. Asimismo, la dependencia en los relatos subjetivos y la interpretación personal puede introducir sesgos, cuestionando la validez y confiabilidad de los hallazgos.

En el plano práctico, el método puede enfrentarse a desafíos significativos al intentar contextualizar y generalizar los resultados. Por ejemplo, la profundidad del análisis individual no siempre se traduce en recomendaciones aplicables a contextos más amplios o diversos. Además, el tiempo, la dificultad para acceder a todos los actores clave debido a los factores geográficos y socioeconómicos, es

decir, los recursos necesarios para llevar a cabo entrevistas o análisis fenomenológicos profundos son considerables, lo que puede limitar su implementación en estudios con restricciones logísticas o presupuestarias.

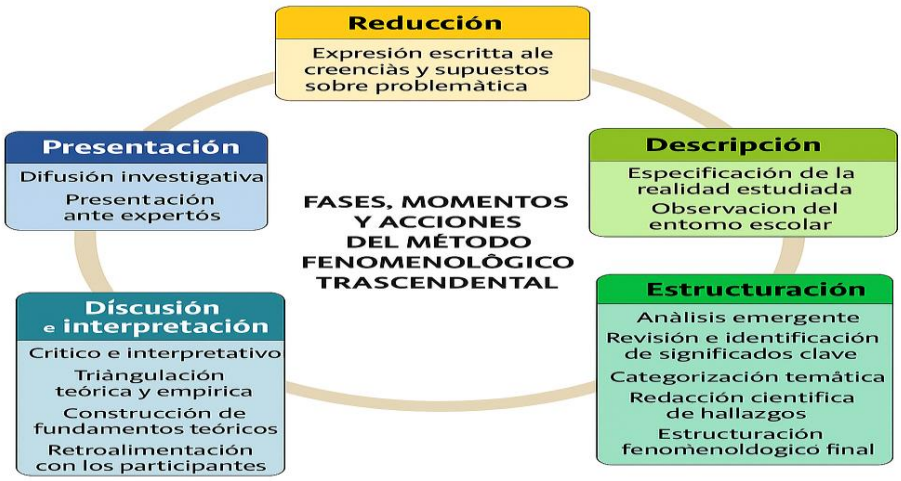
MOMENTO IV

ANÁLISIS Y SIGNIFICADOS DE LA INFORMACIÓN

El presente capítulo está enfocado a explicar la ruta metodológica seguida para la obtención de la información, el procedimiento realizado para el análisis de la información y los primeros hallazgos orientados a contrastar los aportes suministrados por los informantes clave. De igual manera, se integran los enfoques teóricos y la visión de la investigadora, como requisito fundamental para la fiabilidad de la información recopilada.

En consecuencia, tras delimitar la problemática investigativa, formular los objetivos y realizar una aproximación inicial, tanto empírica como teórica en torno a los descriptores del objeto de estudio, se avanzó hacia la fase de desarrollo del proceso investigativo. En esta etapa, se adoptó el método fenomenológico trascendental como vía metodológica principal para abordar la realidad desde una perspectiva profunda y significativa. A continuación, se presenta el gráfico correspondiente que ilustra las fases de dicho método, las cuales fueron desplegadas y vivenciadas por la investigadora en el transcurso de la indagación, y que serán descritas con mayor detalle.

Figura 3 *Fases, momentos y acciones del método fenomenológico trascendental*



Nota. Adaptación de Husserl (1970). Fuente: elaboración propia.

Fase de Reducción

Esta etapa corresponde al primer paso metodológico del enfoque fenomenológico trascendental adoptado en la presente investigación. En esta, la investigadora se centró en la realización de un procedimiento de suspensión, desde el cual se apuntó a la identificación, explicación del fenómeno de estudio, considerando sus propias creencias, experiencias y valoraciones sobre la comprensión lectora en contextos rurales, desde una mirada socioemocional. A partir de esto, se establecieron condiciones para la minimización de la influencia de sus subjetividades en la interpretación de las narrativas de los participantes, resguardando así la validez del proceso hermenéutico.

En este escenario, se contempló la importancia de mostrar una sensibilidad particular frente a los efectos emocionales que se produce en el entorno escolar rural, manteniendo una actitud de escucha empática hacia quienes atraviesan situaciones similares. Este trasfondo personal ha motivado el interés investigativo por la dimensión socioemocional de los procesos pedagógicos, especialmente en escenarios vulnerables como las instituciones rurales. Por ello, esta etapa de epojé no se limita a una introspección autobiográfica, sino que se convierte en un acto metodológico riguroso que permite asumir con conciencia crítica el lugar de la investigadora en el proceso de construcción del conocimiento.

Fase de Descripción

Esta fase corresponde al acceso directo y situado al fenómeno investigado. Desde la mirada fenomenológica, implica tres pasos fundamentales: el reconocimiento del escenario, la recolección de la información y la transcripción rigurosa de las narrativas, que posteriormente se convierten en descripciones protocolares para el análisis estructural. En esta etapa, la investigadora asumió un rol doble: como docente activa del contexto y como sujeto investigador.

Esta situación, permitió una comprensión profunda de las dinámicas escolares propias de la Institución Educativa Besito Voláo, ubicada en zona rural del municipio de Montería, Córdoba. Como punto de partida, se dialogó con el equipo directivo de la institución para solicitar autorización formal y coordinar las visitas a la sede principal y demás espacios escolares vinculados, con el propósito de identificar posibles informantes clave para el estudio.

Durante estos encuentros iniciales se abordaron aspectos logísticos y éticos fundamentales: (a) disponibilidad horaria del personal docente y administrativo; (b) identificación de docentes, estudiantes y actores escolares que pudieran brindar relatos significativos sobre sus vivencias en torno a la comprensión lectora y el componente socioemocional; y (c) delimitación de situaciones pedagógicas recientes relacionadas con dificultades lectoras atravesadas por aspectos emocionales, que permitieran una aproximación situada y contextualizada al fenómeno de estudio.

A partir de estos elementos, se diseñaron y aplicaron entrevistas semiestructuradas que fueron grabadas y posteriormente transcritas de manera textual, procurando conservar la riqueza expresiva y emocional de las voces participantes. Estas descripciones se constituyen en la base para el análisis posterior, respetando el principio fenomenológico de fidelidad a la experiencia vivida.

Una vez reconocido el escenario de investigación y seleccionados los informantes clave; docentes y directivos con trayectoria significativa en la Institución Educativa Besito Voláo, se procedió a la aplicación de entrevistas semiestructuradas. Estas fueron desarrolladas en espacios previamente acordados, propicios para el diálogo reflexivo y la confianza.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas de forma literal, incorporando no solo el contenido verbal sino también elementos paralingüísticos como pausas, silencios, vacilaciones y gestos del interlocutor, con el fin de preservar la autenticidad y profundidad de las narrativas. Esta estrategia buscó resguardar el sentido integral de las vivencias relatadas, permitiendo que afloraran las dimensiones emocionales implícitas en la experiencia docente en torno a la comprensión lectora en contextos de vulnerabilidad. De esta manera, se construyeron los protocolos fenomenológicos de análisis, los cuales constituyen el insumo base para la fase de estructuración eidética del estudio (ver tabla 7).

Tabla 7 *Formato protocolar para la transcripción de hallazgos*

Número de línea	Descripción protocolar	Unidad temática
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		

Nota. Fuente: elaboración propia.

En la estructuración del formato presentado, la primera columna: número de línea, comprende la identificación del orden que tiene cada expresión significativa dentro del cuerpo del texto transcrito, facilitando así su localización y análisis posterior. Esta numeración actúa como guía de referencia para el seguimiento detallado de las ideas clave expresadas por los participantes.

Desde la segunda columna; descripción protocolar, se alberga la transcripción literal de las entrevistas realizadas. En este espacio se consigna fielmente el discurso de los sujetos de estudio, conservando su forma original, con el fin de respetar la autenticidad de las vivencias relatadas y las dimensiones socioemocionales que emergen de sus palabras.

En la tercera columna; unidades temáticas, se genera el espacio para la presentación de fragmentos representativos del discurso que explica el objeto de estudio. De esta manera se definen unidades de significado que permiten iniciar el proceso de codificación y categorización, constituyéndose así en un paso intermedio entre la descripción narrativa y la estructuración eidética del fenómeno. Esto favorece la identificación clara de las expresiones de sentido asociadas y su contexto original en la narrativa de los participantes.

Fase de Estructuración

De acuerdo con Fuster (2019) esta fase es reconocida por Husserl (1976) como parte esencial para la comprensión del fenómeno estudiado, dado que determina el avance del investigador hacia el descubrimiento de la problemática estudiada. Esto implica la identificación, organización y síntesis de los significados emergentes desde la experiencia vivida por los actores educativos, posibilitando así una comprensión profunda de la estructura interna del fenómeno y superando las propias de quien dirige la investigación.

Para este caso, la fase de estructuración se desarrolló en seis pasos secuenciales, estrechamente articulados con los momentos propuestos en la lógica fenomenológica trascendental:

1. *Revisión sistemática de los protocolos fenomenológicos*: construidos a partir de las entrevistas transcritas, conservando la literalidad y los matices expresivos de cada participante.

2. *Identificación de unidades temáticas naturales*: entendidas como fragmentos del discurso cargados de sentido, directamente vinculados con el fenómeno de la comprensión lectora y sus dimensiones socioemocionales.

3. *Agrupación de unidades en temas esenciales*: se realiza conforme a las afinidades semánticas y conceptuales, respetando el contexto relacional y vivencial del discurso.

4. *Expresión de los temas en lenguaje científico*: como parte del proceso de categorización fenomenológica, en concordancia con el momento constitutivo trascendental que caracteriza la lógica Husserliana. *Síntesis categórica estructurada*, en la que se organizan los hallazgos en una narrativa científica coherente y reflexiva, que articula los aportes de los informantes con la fundamentación teórica.

5. *Integración de categorías en una macroestructura universal,* orientada a la construcción de una comprensión fenomenológica general, correspondiente al momento metafísico de la conciencia, que permite trascender lo particular hacia la construcción de significados universales.

Conforme a esto, durante este proceso analítico, se organizaron los hallazgos por rol de los informantes (docentes y coordinadores), lo que permitió contrastar sus percepciones, emociones y vivencias en torno a la comprensión lectora en contextos rurales y su relación con experiencias de exclusión, desmotivación y/o acompañamiento emocional. Para facilitar la trazabilidad del análisis y la asociación entre expresiones de sentido y actores educativos, se estableció una nomenclatura específica que codifica a cada informante según su rol (ver tabla 8).

Tabla 8 *Códigos y unidades de significado de los informantes clave*

Código	Unidad de significado	Lectura
D	Docente	D 01: Docente 01
		D 02: Docente 01

		D 03: Docente 01
		D 04: Docente 01
		D 05: Docente 01
C	Directivo	Dr 01 Directivo 01
	docente	Dr 02 Directivo 02
/	Slash	Separación entre el informante clave y el número de líneas en las que se encuentra el testimonio de sentido.
-	Guion	Separación entre número de líneas de los testimonios de sentido en la descripción Protocolar

Nota. Fuente: elaboración propia.

En este escenario, cada vez que se relacione un argumento acompañado por uno de los códigos definidos entre paréntesis, se debe entender que dicho enunciado con sentido corresponde a un informante específico. Por ejemplo, la notación (Dr01/1-3) indica que el fragmento citado corresponde al directivo 01, en las líneas de la 1 a la 3 de lo expresado por los informantes clave. Este recurso permite establecer trazabilidad entre el discurso y su contexto, garantizando así la rigurosidad interpretativa del análisis.

De esta manera, cada vez que se expongan manifestaciones textuales hechas por los informantes claves, dichas expresiones son acompañadas por los códigos de análisis definidos entre paréntesis, con el fin de especificar a que participante corresponde. Por ejemplo, la notación (D01) indica que el fragmento citado corresponde al Docente 1, y la notación (Dr01) referencia la opinión del directivo 1.

Con base en lo anterior, el procedimiento descrito contempla la presentación de los contenidos expuestos por participantes del estudio, de acuerdo con la experiencia vivida durante la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, lo cual permite establecer trazabilidad entre el discurso y su contexto, garantizando así la rigurosidad interpretativa del análisis. Estos se organizan en función de las unidades temáticas identificadas, y se agrupan en torno a los aspectos que estructuran el fenómeno investigado.

Tabla 9 *Reducción (Práctica pedagógica)*

Estudio fenomenológico

Reducción: **Practica Pedagógica** La práctica pedagógica en contextos rurales emerge como un proceso atravesado por tensiones estructurales, limitaciones familiares e institucionales, pero también por una profunda vocación docente que se traduce en estrategias creativas, afectivas y contextualizadas. Los testimonios muestran cómo los maestros buscan vincular el texto con la vida cotidiana del estudiante, resignificando la lectura como un acto de interpretación, identidad y transformación.	
Descripción: Los testimonios de docentes y directivos muestran que la práctica pedagógica en contextos rurales se concibe como un acto intencional y afectivo, donde se busca vincular el texto con la vida cotidiana del estudiante. A pesar de la carencia de recursos, el limitado acompañamiento familiar y la ausencia de planes institucionales sólidos, los maestros implementan estrategias creativas, afectivas y contextualizadas que convierten la lectura en una experiencia identitaria y socioemocional.	
Estructuración	
Unidades temáticas naturales	***Temas esenciales***
"La práctica pedagógica aquí se vive como un acto cargado de intención y afecto." (D04) "Cada docente trata, desde sus recursos y su experiencia, de generar un vínculo entre el texto y la vida del estudiante." (D03) "En mi práctica pedagógica busco llamar la atención del niño… seleccionando textos según el contexto." (D01) "No ha sido un trabajo fácil… debido al poco acompañamiento del padre de familia." (D01) "Bueno… diría que la práctica pedagógica aquí es, ante todo, un acto de entrega." (D05) "Los docentes hacen un esfuerzo importante, pero muchas veces no contamos con un plan institucional sólido." (Dir01) "Hay estudiantes que se sienten señalados… eso genera inseguridad y retraimiento." (Dir02)	Comprensión lectora como proceso interpretativo y contextualizado. Estrategias pedagógicas afectivas y significativas. Obstáculos familiares y estructurales que limitan el proceso lector. Dimensión identitaria y emocional de la lectura. Resiliencia y creatividad del docente rural. Necesidad de apoyo institucional y corresponsabilidad familiar. Estigmatización y afectación socioemocional ante las dificultades lectoras.

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tabla 9 (Cont.)

Estudio fenomenológico
Discusión e interpretación
Hallazgos
-La práctica pedagógica rural es intencional y afectiva, centrada en la creación de vínculos entre texto y vida cotidiana. - Los docentes asumen un rol de mediadores creativos y resilientes, compensando con estrategias innovadoras la carencia de recursos. - El acompañamiento familiar e institucional resulta débil, lo que genera dificultades en la motivación lectora y en la continuidad de los procesos. - La comprensión lectora se resignifica como experiencia identitaria y socioemocional que fortalece

la autoestima y la visión de mundo del estudiante. - Las dificultades lectoras no solo tienen consecuencias académicas, sino también socioemocionales, produciendo inseguridad, retraimiento y estigmatización.
Discusión e interpretación
La práctica pedagógica en Besito Voláo y demás instituciones rurales se comprende como un ejercicio que trasciende la mera transmisión de contenidos. En línea con Freire (1997), enseñar implica “leer el mundo” antes que leer la palabra, y esto se refleja en la búsqueda de pertinencia cultural y afectiva de las estrategias. Las voces de los docentes evidencian la necesidad de conectar la lectura con la vida rural: cultivos, familia, historias locales, prácticas comunitarias. Asimismo, se evidencia que la socioemocionalidad se integra como condición de posibilidad del acto lector: sin motivación, confianza y acompañamiento, los estudiantes difícilmente logran involucrarse. Esto coincide con Sánchez (2022), quien plantea que las competencias emocionales son la base para la disposición al aprendizaje. Aunado a esto, la ausencia de recursos pedagógicos, el limitado acompañamiento familiar y la falta de planes institucionales sólidos son barreras estructurales que amplían la brecha educativa en contextos rurales, como advierte UNESCO (2022) en sus reportes sobre desigualdades educativas.
Construcción de teorías
De esta categoría se desprende la teoría emergente del Docente como agente transformador en contextos rurales, quien no solo enseña a leer, sino que reconstruye la relación entre palabra, vida y comunidad. La práctica pedagógica es, entonces, una praxis afectiva y resiliente que, pese a las limitaciones, logra convertir la lectura en un acto de liberación y construcción de identidad, en coherencia con los postulados del paradigma fenomenológico.

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tabla 10 *Reducción "Comprensión lectora"*

Estudio fenomenológico
Reducción: Comprensión lectora
Descripción de las entrevistas: Los relatos de docentes y directivos muestran que la comprensión lectora es concebida como el eje central del aprendizaje escolar, una herramienta que permite interpretar el mundo, expresar emociones y fortalecer la identidad. Sin embargo, se

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tabla 10 (Cont.)

Estudio fenomenológico	
enfrenta a múltiples desafíos: la falta de materiales, el escaso acompañamiento familiar, las limitaciones tecnológicas y la ausencia de estrategias institucionales sostenidas. A pesar de ello, los maestros rurales recurren a prácticas contextualizadas, significativas y creativas que buscan motivar a los estudiantes y conectar la lectura con la vida cotidiana y comunitaria.	
Estructuración	
Unidades temáticas naturales	***Temas esenciales***
“Concibo la comprensión lectora como un eje esencial en el aprendizaje de los niños desde los primeros años de escolaridad” (D01).	-Comprensión lectora como eje fundamental del aprendizaje.

“Para mí, la comprensión lectora es una puerta hacia la libertad, la reflexión y la transformación personal” (D02). “Lecturas con propósito, donde sepan por qué y para qué leen” (D03). “La lectura comentada, con pausas y reflexiones conjuntas, permite que el texto cobre vida” (D04). “Las estrategias que más han funcionado son las que parten del afecto y del juego” (D05). “Desde la dirección académica se promueve que en cada área se utilice la comprensión lectora como herramienta fundamental” (Dir01).	-Lectura como herramienta de interpretación del mundo y transformación personal. -Estrategias contextualizadas, significativas y lúdicas. - Relación entre lectura y vida cotidiana rural. - Déficit de materiales, infraestructura y apoyo familiar. - Iniciativas escolares y comunitarias que fortalecen el hábito lector.
Discusión e interpretación	
Hallazgos -La comprensión lectora es el corazón de la práctica pedagógica rural, pues posibilita interpretar, reflexionar y proyectar la vida cotidiana. -Los docentes implementan estrategias afectivas, lúdicas y contextualizadas que compensan la falta de recursos. -La familia y la comunidad son actores clave: cuando se involucran, fortalecen la motivación y los hábitos lectores. -Persisten limitaciones estructurales (infraestructura, tecnología, materiales) y una débil articulación institucional que afectan la continuidad del proceso lector. -La comprensión lectora se configura como un proceso socioemocional e identitario, en el que los estudiantes encuentran herramientas para construir autoestima, pensamiento crítico y sentido de pertenencia. **Discusión e interpretación** La comprensión lectora en los contextos rurales estudiados trasciende el dominio técnico de descifrar un texto y se concibe como un proceso que involucra identidad, emociones y vida comunitaria. En línea con Vázquez (2022) y Rodríguez (2022), los docentes la entienden como una actividad compleja de construcción de significados y no como mera decodificación. Las entrevistas evidencian coincidencias en torno a la necesidad de estrategias contextualizadas (lecturas de la vereda, relatos orales, dramatizaciones) que acerquen el texto a la vida de los estudiantes, reafirmando lo planteado por Pérez (2022) sobre la articulación de la lectura con situaciones reales como eje para la contextualización de la palabra. De igual manera, las limitaciones de materiales, la falta de acompañamiento familiar y la escasa infraestructura tecnológica generan desigualdades que restringen el acceso a experiencias lectoras plenas,	

Tabla 10 (Cont.)

Estudio fenomenológico
situación advertida también por la UNESCO (2022) respecto a la brecha rural–urbana en educación. No obstante, se observa que las prácticas escolares y comunitarias (como la Carreta literaria o los concursos de lectura) constituyen espacios de resiliencia que fortalecen la motivación y el hábito lector.
Construcción de teorías

De esta categoría emerge la teoría de la Comprensión Lectora como proceso socioemocional y comunitario en contextos rurales, que trasciende lo técnico y se convierte en un medio de empoderamiento cultural y personal. La lectura no solo permite acceder al conocimiento, sino también comprender la propia vida, fortalecer la identidad y desarrollar la resiliencia frente a las desigualdades estructurales, en consonancia con los fundamentos del paradigma fenomenológico.

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tabla 11 *Reducción "Socioemocionalidad"*

Estudio fenomenológico	
Reducción: Socioemocionalidad	
Descripción de las entrevistas: Los discursos de docentes y directivos revelan que la dimensión socioemocional es un pilar determinante en el proceso lector. Los estudiantes leen mejor cuando se sienten acompañados, seguros y valorados, mientras que la carencia de apoyo familiar o institucional genera desmotivación, inseguridad y retraimiento. Las entrevistas destacan cómo la empatía, el reconocimiento, la motivación y la autoconfianza fortalecen el vínculo con los textos, configurando la comprensión lectora como un proceso profundamente afectivo y humano.	
Estructuración	
Unidades temáticas naturales	***Temas esenciales***
"Cuando el niño llega alegre y se siente apoyado… rinde y avanza positivamente" (D01). *"Antes de enseñar a leer, es necesario enseñar a creer en sí mismos" (D02).* *"El florecimiento del estudiante ocurre cuando recibe aliento y escucha" (D03).* *"La socioemocionalidad le da sentido a la lectura, permite que el estudiante se posicione ante el texto" (D04).* *"El estado de ánimo, la autoestima, el sentir que alguien lo apoya, son factores claves para que se involucre con la lectura" (D05).* *"Factores como la pobreza y la falta de recursos también influyen en la motivación y desempeño lector" (Dir01).* *"La riqueza de la oralidad en la comunidad es un recurso socioemocional para acercarse a la lectura" (Dir02).*	- Impacto de las emociones en el rendimiento lector. - La autoestima, la motivación y la empatía como motores del aprendizaje. - La lectura como espejo de la vida emocional y social. - Obstáculos socioeconómicos y familiares que afectan la disposición hacia la lectura. - La oralidad y las prácticas comunitarias como recursos socioemocionales.

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tabla 11 (Cont.)

Estudio fenomenológico
Discusión e interpretación
Hallazgos -La socioemocionalidad impacta directamente la comprensión lectora: estudiantes con apoyo emocional muestran mayor disposición y rendimiento. -La autoestima, la empatía y la motivación son factores centrales para involucrar a los niños en procesos de lectura.
Construcción de teorías

De esta categoría se desprende la teoría de la Socioemocionalidad como motor de la comprensión lectora en contextos rurales, según la cual las emociones no son un complemento, sino el núcleo que posibilita el aprendizaje lector. La motivación, el reconocimiento y la empatía operan como mediadores que transforman la lectura en un acto de resiliencia y construcción identitaria. Así, el docente rural asume el rol de facilitador socioemocional que acompaña, cuida y resignifica la experiencia lectora, en coherencia con el paradigma fenomenológico y con los postulados de Mendoza et al. (2022) y Cejudo et al. (2015), sobre la integralidad del acto educativo.

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tabla 12 *Reducción "Educación rural"*

Estudio fenomenológico	
Reducción: Educación rural	
Descripción: Los testimonios de docentes y directivos describen la educación rural como un proceso atravesado por carencias estructurales (escasez de bibliotecas, conectividad limitada, recursos pedagógicos insuficientes), pero también como un espacio de riqueza cultural, oralidad comunitaria y resiliencia pedagógica. La ruralidad se convierte en un escenario en el que la comprensión lectora trasciende lo académico y se configura como práctica social, identitaria y emocional.	
Estructuración	
Unidades temáticas naturales	***Temas esenciales***
No se cuenta con infraestructura adecuada como biblioteca… los libros están guardados con llave" (D01). "El contexto rural está lleno de saberes, historias y costumbres muy ricas…" (D02). "Leer sobre cultivos, animales, familia… permite comprender mejor porque es lo que viven" (D03). "La fuerte tradición oral ha dejado relegada a la lengua escrita" (D04). "En zonas rurales no hay bibliotecas, tampoco acceso a internet en muchas casas" (D05). "Es fundamental formar a los docentes para que la comprensión lectora sea transversal a todas las áreas" (Dir01).	- Carencia de infraestructura educativa y tecnológica. - Tradición oral y riqueza cultural como recursos pedagógicos. - Conexión entre lectura y vida cotidiana rural. - Limitaciones familiares y socioeconómicas en el acompañamiento lector. - Necesidad de planes institucionales y formación docente - Educación rural como espacio de identidad, resiliencia y comunidad.

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tabla 12 (Cont.)

Estructuración	
Unidades temáticas naturales	***Temas esenciales***
"La riqueza de la oralidad en velorios, cantos de vaquería, décimas costumbristas… es un recurso pedagógico" (Dir02).	
Discusión e interpretación	
Hallazgos	

-La educación rural está marcada por brechas estructurales (falta de bibliotecas, conectividad y recursos pedagógicos). -La oralidad, la tradición cultural y la vida cotidiana constituyen recursos valiosos para apoyar el fortalecimiento de la comprensión lectora. -La lectura en la ruralidad se resignifica como un acto de identidad y pertenencia comunitaria, más allá de un simple proceso escolar. -La ausencia de acompañamiento familiar y de planes institucionales sostenidos genera desigualdades educativas. -El docente rural asume un rol mediador y resiliente, que transforma las limitaciones en oportunidades pedagógicas.
Discusión e interpretación
La educación rural se configura como un espacio tensionado entre la carencia de recursos materiales y la abundancia de recursos culturales. Tal como advierte el MEN (2022), las brechas en infraestructura y conectividad afectan directamente las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes rurales, quienes enfrentan limitaciones estructurales que van desde la falta de bibliotecas funcionales hasta la ausencia de materiales didácticos. No obstante, las percepciones de los actores escolares muestran que la ruralidad aporta un capital cultural y comunitario invaluable: la oralidad, las historias locales, los cantos y las prácticas de la vida cotidiana se convierten en insumos pedagógicos que enriquecen el proceso lector y lo dotan de pertinencia. En línea con Rodríguez (2022) expone que, cuando se les pide a los estudiantes que reflexionen sobre cómo se sienten al leer una determinada historia y qué emociones les provoca, se puede generar aprendizajes más contextualizados. Sin embargo, a nivel institucional, la falta de planes sostenidos y de formación docente específica para atender las particularidades de la ruralidad limita la consolidación de procesos.
Construcción de teorías
De esta categoría surge la teoría de la Educación rural como espacio de resistencia cultural y pedagógica, donde la comprensión lectora se construye en la intersección entre limitaciones estructurales y riquezas culturales. El docente rural se convierte en un agente que media entre la palabra escrita y la vida comunitaria, permitiendo que la lectura sea un acto de afirmación identitaria, resiliencia social y construcción de conciencia crítica

Nota. Fuente: elaboración propia.

La codificación de estos datos, constituye un componente fundamental del método fenomenológico, en el cual se etiquetan secciones de texto a fin de identificar significados emergentes sin la imposición de categorías preestablecidas. En este contexto, las respuestas subrayan los desafíos estructurales, las estrategias pedagógicas y la influencia de la dimensión socioemocional en el abordaje de la comprensión lectora.

Comprensión lectora como proceso interpretativo. Se define como la capacidad de interpretar textos, lo que resuena con la fenomenología de Husserl, ya que representa una conexión intencional entre el lector y el texto. Sin embargo, la falta de seguimiento institucional y el escaso apoyo familiar limitan esta

experiencia, evidenciando una tensión entre la intencionalidad del docente y las condiciones contextuales.

Desafíos rurales. La falta de materiales didácticos, bibliotecas accesibles y conexión a Internet refleja una desigualdad estructural que obstaculiza la vivencia plena de la lectura. Esto sugiere que el fenómeno de la comprensión lectora en contextos rurales no solo depende del acto pedagógico, sino también de las condiciones materiales y sociales del entorno.

Estrategias socioemocionales. Las estrategias mencionadas (preguntas antes/durante/después, diccionarios prácticos, representaciones gráficas) buscan conectar al estudiante con el texto desde su mundo vivido, un principio fenomenológico clave. Estas prácticas promueven la reflexión y la empatía, fortaleciendo la dimensión socioemocional.

Reducción Eidética /Tema esencial y Horizontes de sentido

La reducción eidética, según Husserl, busca destilar la esencia del fenómeno a través de la identificación de temas universales. La siguiente tabla sintetiza seis temas esenciales derivados de la entrevista, cada uno con un horizonte de sentido que captura el significado existencial de la experiencia docente en el contexto rural.

Tabla 13 *Reducción Eidética*

Nº	Tema Esencial	Horizonte de Sentido (Significado Existencial)
1	**Comprensión lectora como eje formativo**	La comprensión lectora no solo se enseña, se vive. Su desarrollo se ve limitado o potenciado por el entorno rural.
2	**Desigualdad estructural en lo educativo**	La falta de materiales, bibliotecas accesibles e Internet refleja una inequidad que impacta directamente en el proceso lector.
3	**Socioemocionalidad como catalizador del aprendizaje**	El estado emocional de los estudiantes, influido por su entorno familiar y comunitario, determina su disposición y avance lector.
4	**Rol del docente como mediador resiliente**	El maestro rural asume múltiples roles con creatividad y empatía para suplir carencias del sistema.
5	**Participación familiar y comunitaria**	La conexión con la familia y la comunidad tiene un potencial transformador cuando se involucran activamente.

g	**Reflexividad profesional**	La transformación de la práctica pedagógica se da en la interacción con otros docentes y en la escucha activa del estudiante.

Nota. Fuente: elaboración propia.

En el marco de la formación educativa, la comprensión lectora se erige como un eslabón esencial que trasciende el simple acto técnico de decodificar palabras. Lejos de ser una competencia mecánica, constituye una experiencia vivida profundamente anclada en el contexto sociocultural del estudiante. Desde esta perspectiva, es imprescindible reconocer que, en los entornos rurales, el acceso a la lectura no solo enfrenta limitaciones materiales, sino que también se ve revitalizado cuando los textos dialogan con las vivencias cotidianas de los estudiantes. Aquí, el horizonte de sentido revela que leer en estos contextos implica reconstruir significados desde la experiencia propia, convirtiéndose así en una vivencia significativa más que en una habilidad abstracta.

Ahora bien, para comprender plenamente esta experiencia, es necesario considerar la desigualdad estructural que atraviesa los sistemas educativos. La carencia de recursos como bibliotecas, dispositivos digitales o conectividad a Internet no es solo una deficiencia logística; es una manifestación concreta de barreras estructurales que vulneran la equidad educativa. Desde una visión fenomenológica, estas limitaciones reflejan cómo el "mundo de la vida" (Lebenswelt) del estudiante rural está condicionado por elementos materiales que configuran su horizonte de posibilidad para leer, comprender y aprender. La lectura, por tanto, no puede desvincularse del entorno en el que se realiza, pues es ahí donde se gesta la experiencia vivida del fenómeno educativo.

En este entramado, cobra especial relevancia la socioemocionalidad como catalizador del aprendizaje**.** La disposición emocional del estudiante, nutrida por el acompañamiento familiar y escolar, determina en gran medida su apertura hacia el texto. Siguiendo la lógica de la intencionalidad Husserliana, comprendemos que no existe un sujeto pasivo frente a la lectura; por el contrario, cada estudiante proyecta sus emociones, afectos y motivaciones hacia el texto, transformando así la experiencia lectora en un acto profundamente intencionado y afectivo. El vínculo emocional, por tanto, es tan esencial como el dominio técnico del lenguaje.

En este contexto, el rol del docente emerge como una figura clave: no solo enseña, sino que media resilientemente ante las múltiples adversidades del contexto rural. El educador se convierte en un agente transformador que, mediante la creatividad pedagógica, adapta recursos, reinventa estrategias y sostiene emocionalmente a sus estudiantes. Esta capacidad de reinvención pedagógica responde a una intencionalidad profunda, donde el docente se orienta hacia la superación de las barreras, no desde la imposición, sino desde la co-construcción del sentido en el acto educativo.

Asimismo, no puede subestimarse la participación familiar y comunitaria en la formación lectora. Lejos de ser actores secundarios, la familia y la comunidad actúan como coeducadores que enriquecen el proceso. Ejemplos como la dramatización de *El Principito* revelan cómo la integración activa de la comunidad permite fortalecer el vínculo emocional con la lectura. Esta participación no solo promueve el gusto por leer, sino que intensifica el fenómeno de la comprensión desde la fenomenología trascendental, al generar un espacio donde el texto se entrelaza con la vida cotidiana, los afectos y las memorias compartidas.

Finalmente, es en la reflexividad profesional donde se encuentra el punto de inflexión para transformar genuinamente la práctica docente. La reflexión crítica y compartida entre colegas y estudiantes no solo revisita estrategias pedagógicas, sino que representa un ejercicio fenomenológico en sí mismo: **el** volver al fenómeno, observarlo desde distintas aristas, y reinterpretarlo continuamente para enriquecerlo. Esta actitud reflexiva permite que el docente no solo se adapte al contexto, sino que lo comprenda en profundidad y actúe con mayor conciencia e intencionalidad.

Matriz de Categorías Fenomenológicas Universales

Esta matriz organiza las experiencias en categorías fenomenológicas que emergen de los horizontes de sentido, sistematizando las vivencias de los docentes y directivos participantes. Cada categoría incluye subcategorías y ejemplos textuales que anclan los hallazgos en la entrevista, lo cual permite sistematizar la experiencia.

Tabla 14 *Matriz de Categorías Fenomenológicas Universales*

Categoría Fenomenológica	Subcategorías / Unidades de Sentido	Ejemplos Textuales del Documento
Comprensión lectora en contexto rural	Falta de materiales, estrategias adaptativas, importancia desde la infancia	"no se cuenta con la infraestructura adecuada para trabajar la lectura…"
Socioemocionalidad en el aula	Apoyo familiar, emociones, motivación, confianza, crítica constructiva	"cuando el niño llega alegre y se siente apoyado…"
Desigualdad estructural educativa	Acceso a biblioteca, acceso a Internet, rol institucional	"los libros se encuentran guardados con llave", "no se cuenta con acceso a Internet"
Práctica pedagógica reflexiva	Estrategias didácticas, transformación docente, colaboración entre pares	"conversar y escuchar a mis estudiantes", "compartiendo las experiencias con mis compañeros"
Agencia docente	Resiliencia, liderazgo, mediación emocional	"trato en lo posible de utilizar una variedad de estrategias", "hacer preguntas antes, durante y después del texto"
Comunidad educativa	Familia, comunidad rural, actividades interactivas	"los padres se sintieron importantes al hacer parte del proceso…"

Nota. Fuente: elaboración propia.

En los contextos rurales, la comprensión lectora se revela como un fenómeno situado, profundamente influido por las condiciones del entorno. La escasez de recursos como bibliotecas o tecnología impone desafíos, pero también motiva la adopción de estrategias adaptativas, como la selección de textos cercanos a la realidad del estudiante. Este esfuerzo por contextualizar la enseñanza refleja una intención pedagógica de conectar con el Lebenswelt del alumno, dotando de sentido a la lectura desde su mundo de vida.

A esta dimensión se suma la socioemocionalidad en el aula, pues emociones como la motivación, la confianza y el interés no solo acompañan, sino que condicionan la experiencia lectora. Desde la fenomenología, la lectura no se comprende como un proceso meramente cognitivo, sino como una vivencia afectiva que depende del estado emocional del sujeto. Así, el modo en que el estudiante se relaciona con el texto está íntimamente ligado a cómo se siente frente a él.

Sin embargo, es imposible ignorar la desigualdad estructural educativa que permea estos espacios. La falta de acceso a recursos fundamentales limita el derecho a una educación equitativa. En clave fenomenológica, estas condiciones

externas afectan la forma en que se vive internamente la lectura, configurando experiencias fragmentadas y restringidas.

Ante este panorama, la práctica pedagógica reflexiva se vuelve indispensable. El docente rural, al compartir experiencias con colegas y atender la voz del estudiante, se involucra en un proceso continuo de revisión de su quehacer. Esta actitud reflexiva representa, en términos Husserlianos, un retorno al fenómeno para resignificarlo y transformarlo.

En esta tarea, la agencia docente cobra especial protagonismo. La resiliencia y creatividad del profesor se manifiestan en su capacidad para mediar entre las carencias estructurales y las condiciones emocionales de sus educandos. Su labor no es solo enseñar, sino sostener y adaptar, siendo un puente entre la limitación y la posibilidad. Finalmente, la comunidad educativa, compuesta por la familia y el entorno social, juega un rol coformativo. La integración de narrativas locales, actividades grupales o dramatizaciones fortalece el lazo emocional con la lectura, enriqueciendo la vivencia lectora desde una perspectiva colectiva y significativa.

Matriz Fenomenológica de hallazgos de la entrevista Docente 01

Esta matriz sintetiza las estructuras de significado, conectándolas con categorías centrales y evidencias empíricas. Representa una destilación fenomenológica que articula cómo la comprensión lectora y la socioemocionalidad se entrelazan en el contexto rural.

Tabla 15 *Matriz Fenomenológica de hallazgos de la entrevista Docente 01*

Estructura de Significado	Horizontes de Sentido	Categoría Central	Evidencia Empírica
La comprensión lectora debe trabajarse desde lo vivencial y contextual.	El texto debe conectarse con el mundo del niño.	Comprensión lectora situada	Uso de textos afines al contexto del niño
Las emociones determinan el acceso significativo al texto.	Un entorno afectivo positivo potencia la lectura.	Dimensión socioemocional del aprendizaje lector	“cuando el niño llega alegre y se siente apoyado…”
Las condiciones estructurales limitan el acceso justo a la lectura.	Las barreras materiales reducen las oportunidades educativas.	Inequidad estructural	Falta de biblioteca, Internet, materiales

El maestro rural actúa con creatividad y reflexión.	La práctica se transforma desde la experiencia.	Docente como agente transformador	Uso de dramatizaciones, reflexiones compartidas
La comunidad es coeducadora en el proceso lector.	La oralidad, historias y participación familiar son claves.	Comunidad lectora	Actividades con padres, historias del pueblo

Nota. Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, la comprensión lectora debe trabajarse desde lo vivencial y contextual, ya que solo así se logra una conexión auténtica entre el texto y la realidad del estudiante. En este sentido, la selección de contenidos significativos, relacionados con su entorno inmediato, permite al docente responder con intención a la necesidad de vincular el aprendizaje con el mundo vivido del sujeto, tal como propone la fenomenología husserliana.

Asimismo, es fundamental reconocer que las emociones determinan el acceso significativo al texto. Por consiguiente, un entorno afectivo positivo, en el que los estudiantes se consideren apoyados y motivados, no solo favorece la disposición al aprendizaje, sino que también actúa como catalizador de una comprensión más profunda. De este modo, se evidencia que el proceso lector no puede disociarse de la dimensión emocional.

Sin embargo, no puede obviarse que las condiciones estructurales limitan el acceso justo a la lectura. En efecto, la falta de recursos como bibliotecas o conectividad tecnológica establece una brecha que vulnera el derecho a una experiencia lectora plena. Por lo tanto, abordar esta desigualdad se vuelve imperativo si se busca garantizar la universalidad del fenómeno lector.

A pesar de estas limitaciones, el maestro rural actúa con creatividad y reflexión. En consecuencia, mediante estrategias como dramatizaciones o la construcción colectiva de sentido con sus estudiantes, el docente demuestra su capacidad para adaptarse a la adversidad, asumiendo el rol de mediador reflexivo que transforma el obstáculo en oportunidad pedagógica.

Finalmente, la comunidad desempeña un papel esencial como coeducadora en el proceso lector. Por tanto, cuando los padres participan activamente o se integran relatos del entorno comunitario, se fortalece el vínculo entre lectura y

experiencia colectiva. En otras palabras, el acto de leer se convierte en una vivencia compartida que enriquece la comprensión desde lo social y lo afectivo.

Matriz Fenomenológica de hallazgos de la entrevista Docente 02

A partir de esta matriz se evidencian las estructuras de significado emergentes, sus horizontes de sentido, las categorías centrales y la evidencia empírica correspondiente. Así pues, se responde al enfoque fenomenológico-hermenéutico, en tanto busca describir y comprender la experiencia vivida por los actores educativos en torno a la comprensión lectora en contextos rurales, reconociendo tanto los condicionantes estructurales como los elementos socioemocionales que median en el proceso.

Tabla 16 *Matriz Fenomenológica de hallazgos de la entrevista – Docente 02*

Estructura de Significado	Horizontes de Sentido	Categoría Central	Evidencia Empírica
La comprensión lectora es el corazón de la enseñanza en lo rural.	Leer es interpretar el mundo, expresar emociones y transformar la vida.	Comprensión lectora transformadora	"La comprensión lectora es una puerta hacia la libertad, la reflexión y la transformación personal"
Las emociones son punto de partida para leer con sentido.	El estudiante necesita sentirse seguro, valorado y acogido para conectar con los textos.	Dimensión socioemocional del aprendizaje lector	"Antes de enseñar a leer, debe enseñar a creer en sí mismos, a confiar, a sentirse seguros y valorados"

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de la entrevista a Docente 02.

Tabla 16 (Cont.)

Estructura de Significado	Horizontes de Sentido	Categoría Central	Evidencia Empírica
La precariedad rural limita la equidad en la enseñanza de la lectura.	La falta de infraestructura, materiales y acompañamiento familiar son barreras.	Inequidad estructural	"La falta de infraestructura y materiales didácticos limita el acceso a textos diversos y motivadores"
El docente crea, adapta y resignifica estrategias en medio de la escasez.	Diseña recursos visuales, juegos y herramientas propias para motivar a los estudiantes.	Docente como agente transformador	"He tenido que diseñar e implementar estrategias desde cero, adaptadas a niños que muchas veces no cuentan con apoyo en casa"

La familia y la comunidad son fundamentales en la motivación lectora.	La lectura se fortalece cuando se involucran padres, vecinos y espacios comunitarios.	Comunidad lectora	“Los niños deben sentir que sus familias y su comunidad están involucradas en su proceso lector”

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de la entrevista a Docente 02.

En este escenario, la comprensión lectora debe trabajarse desde lo vivencial y contextual, ya que solo así se logra una conexión auténtica entre el texto y la realidad del estudiante. La selección de contenidos significativos, relacionados con su entorno inmediato, permite al docente responder con intención a la necesidad de vincular el aprendizaje con el mundo vivido del sujeto, tal como lo plantea la fenomenología husserliana.

Asimismo, resulta fundamental reconocer que las emociones determinan el acceso significativo al texto. Un entorno afectivo positivo, donde los estudiantes se sientan apoyados y motivados, no solo favorece la disposición al aprendizaje, sino que también actúa como catalizador de una comprensión más profunda. En este sentido, se evidencia que el proceso lector no puede disociarse de la dimensión emocional.

No obstante, se debe considerar que, las condiciones estructurales limitan el acceso justo a la lectura. La carencia de recursos como bibliotecas o conectividad tecnológica establece una brecha que vulnera el derecho a una experiencia lectora plena. Por tanto, abordar esta desigualdad se vuelve imperativo si se busca garantizar la universalidad del fenómeno lector.

A pesar de estas limitaciones, el maestro rural actúa con creatividad y reflexión. Estrategias como dramatizaciones, lecturas comentadas o la construcción colectiva de sentido con sus estudiantes evidencian la capacidad del docente para adaptarse a la adversidad, asumiendo el rol de mediador reflexivo que convierte el obstáculo en oportunidad pedagógica. De este modo, la participación activa de los padres y la inclusión de relatos del entorno comunitario fortalecen el vínculo entre lectura y experiencia colectiva. De este modo, el acto de leer se configura como una vivencia compartida que enriquece la comprensión desde lo social y lo afectivo.

Matriz Fenomenológica de hallazgos de la entrevista Docente 03

Esta matriz evidencia que la comprensión lectora, en el marco de la ruralidad, se configura como un proceso profundamente vinculado con la experiencia vital y emocional de los estudiantes. Desde una perspectiva fenomenológica, los horizontes de sentido revelados en su testimonio permiten comprender que leer no es únicamente descifrar signos, sino interpretar el mundo y resignificarlo desde la subjetividad del niño. La perspectiva del docente muestra cómo el contexto rural, con sus limitaciones estructurales, se convierte también en oportunidad pedagógica para establecer puentes entre la lectura, la vida cotidiana y los afectos, reafirmando la centralidad de lo vivencial y lo socioemocional en el fenómeno lector.

Tabla 17 *Matriz Fenomenológica de hallazgos de la entrevista – Docente 03*

Estructura de Significado	Horizontes de Sentido	Categoría Central	Evidencia Empírica
La comprensión lectora es una puerta hacia futuros posibles.	La lectura abre caminos de reflexión y nuevas oportunidades.	Comprensión lectora transformadora	"La comprensión lectora, para mí, es la puerta hacia otras posibilidades, hacia futuros posibles…".
La lectura debe tener propósito y sentido para el estudiante.	Leer implica comprender por qué y para qué se hace.	Lectura con propósito	"Lecturas con propósito, donde sepan por qué y para qué leen…".

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de la entrevista a Docente 03.

Tabla 17 (Cont.)

Estructura de Significado	Horizontes de Sentido	Categoría Central	Evidencia Empírica
El contexto rural enriquece la comprensión lectora.	La vida en el campo conecta textos con experiencias reales.	Comprensión lectora situada	"El contexto rural les permite conectar la lectura con la vida real".
Las emociones condicionan el acceso al texto.	La motivación, la curiosidad y la empatía son motores de la comprensión.	Dimensión socioemocional del aprendizaje lector	"Si el estudiante está desmotivado, si se siente triste... es muy difícil que logre conectar con un texto".
La lectura es medio de expresión de la vida interior.	Permite exteriorizar lo que no siempre se dice en voz alta.	Lectura como ventana emocional	"Ese día entendí que la lectura puede ser una ventana para expresar lo que a veces no se puede decir en voz alta"

El acompañamiento familiar impulsa la motivación lectora.	La confianza y las palabras de apoyo fortalecen la autoestima lectora.	Comunidad lectora	“Cuando una madre o un padre le dice a su hijo que es capaz... eso le da alas”.

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de la entrevista a Docente 03.

Estos hallazgos exponen la afinidad del docente hacia la lectura como puerta hacia futuros posibles, reconociendo en ella un medio para soñar, reflexionar y ampliar horizontes de vida. Esta visión sitúa la comprensión lectora como fenómeno existencial y no solo académico. Esto explica la importancia de contemplar las necesidades de la ruralidad en la práctica pedagógica. Por un lado, la carencia de bibliotecas e internet genera restricciones; por otro, la cotidianidad del campo provee experiencias significativas que enriquecen la comprensión lectora cuando el texto dialoga con la realidad vivida del estudiante.

De esta manera, el docente subraya que el estado emocional de los niños condiciona su disposición hacia la lectura. La motivación, la curiosidad y la empatía se configuran como elementos constitutivos de la práctica lectora, lo cual reafirma el vínculo indisoluble entre emoción y comprensión. En consecuencia, las experiencias como la escritura de historias propias tras la lectura de un cuento revelan que el acto lector se convierte en espacio de catarsis y autorreflexión, permitiendo a los estudiantes expresar sentimientos y vivencias que muchas veces permanecen silenciadas.

Conforme a esto, el rol del docente se debe enfocar en escuchar a los estudiantes, adaptar los textos a sus intereses y reconocer sus emociones reflejan una práctica pedagógica que se aleja de la imposición y se acerca a un acompañamiento humano, coherente con la fenomenología como comprensión del mundo de la vida. El docente concluye que enseñar en lo rural implica sembrar con paciencia, aun sin certezas inmediatas de la cosecha, reconociendo que la combinación de lo cognitivo y lo emocional transforma vidas y otorga sentido profundo a la labor educativa.

Matriz Fenomenológica de hallazgos de la entrevista Docente 04

Esta matriz muestra la manera cómo la comprensión lectora en contextos rurales se construye desde la interacción entre limitaciones estructurales, la riqueza cultural de la oralidad y el valor de las emociones como mediaciones pedagógicas. Desde una mirada fenomenológica, la posición del docente evidencia que el acto de leer trasciende la dimensión instrumental para convertirse en experiencia existencial, donde la lectura se vincula con la vida cotidiana, con las emociones y con las raíces culturales de la comunidad. La intencionalidad del sujeto lector, guiada por la acción docente, se orienta no solo a decodificar, sino usar los textos como puente para la construcción de sentido personal y colectivo.

Tabla 18 *Matriz Fenomenológica de hallazgos de la entrevista – Docente 04*

Estructura de Significado	Horizontes de Sentido	Categoría Central	Evidencia Empírica
La lengua escrita es una herramienta poderosa para expresar emociones y pensamientos.	La lectura y escritura permiten al estudiante descubrir y comunicar lo que siente.	Comprensión lectora como expresión emocional	"Nuestro propósito va mucho más allá de enseñar a leer; buscamos que el estudiante descubra que la lengua escrita es una herramienta poderosa para decir lo que siente…".
La falta de modelos lectores y libros en casa limita la comprensión.	La ausencia de referentes familiares y comunitarios genera desmotivación lectora.	Inequidad estructural	"Pocos tienen libros en casa, y menos aún modelos lectores en su comunidad… se pierde la conexión, la motivación, y por tanto, la comprensión".

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de la entrevista a Docente 04.

Tabla 18 (Cont.)

Estructura de Significado	Horizontes de Sentido	Categoría Central	Evidencia Empírica
La lectura comentada fortalece el interés y la comprensión.	Leer en voz alta y conversar durante la lectura estimula la reflexión.	Estrategias pedagógicas para la comprensión	"Me ha funcionado mucho la lectura comentada, donde vamos leyendo en voz alta y conversamos durante la lectura".
El contexto rural ofrece limitaciones, pero también oportunidades para leer.	Escasez de libros y bibliotecas, pero riqueza cultural para integrar a la lectura.	Comprensión lectora situada	"El contexto rural tiene una gran influencia. Por un lado, hay limitaciones: escaso acceso a libros…".

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de la entrevista a Docente 04.

En estos hallazgos se evidencia el énfasis que hace el docente frente a que, no basta con enseñar a leer, sino que el estudiante descubra la lengua escrita como medio para expresar sentimientos, emociones y vivencias, lo que otorga a la lectura un carácter existencial. Sin embargo, la falta de libros, bibliotecas y modelos lectores en las familias rurales genera un desfase que afecta la motivación y la apropiación del hábito lector, mostrando la inequidad educativa como un obstáculo persistente.

De igual manera, el docente resalta que la comprensión lectora se potencia cuando el estudiante conecta emocionalmente con los personajes, imaginando y reflexionando sobre sus vivencias. Esto no solo confirma que la socioemocionalidad es condición de posibilidad de la lectura significativa, sino que las experiencias como la recopilación de cuentos, leyendas y relatos comunitarios transforman la lectura en un proceso colectivo de rescate cultural y de construcción de identidad, donde la oralidad se convierte en recurso pedagógico y emocional.

En este ámbito, la participación de las familias y el contexto comunitario en el fortalecimiento de la comprensión lectora revela que el proceso lector es compartido y relacional, donde se configuran vínculos afectivos que enriquecen el aprendizaje. Así pues, en contextos rurales, la lectura se convierte en una práctica emancipadora y un vehículo de transformación social y cultural, lo cual convierte a la lectura en un apoyo para construir autoestima, pensamiento propositivo y sensibilidad.

Matriz Fenomenológica de hallazgos de la entrevista Docente 05

Estas matriz muestra cómo la comprensión lectora en el ámbito rural se concibe como un proceso profundamente marcado por la afectividad, el acompañamiento docente y la resiliencia frente a la precariedad estructural. La postura del docente evidencia que la lectura cobra sentido cuando se relaciona con el mundo del niño y se vive desde lo emocional. En esta perspectiva, la fenomenología permite comprender la experiencia educativa como un fenómeno intencional en el que el docente, desde su práctica creativa y reflexiva, convierte el

acto lector en una vivencia significativa, potenciando tanto las capacidades cognitivas como el desarrollo socioemocional de sus estudiantes.

Tabla 19 *Matriz Fenomenológica de hallazgos de la entrevista – Docente 05*

Estructura de Significado	Horizontes de Sentido	Categoría Central	Evidencia Empírica
La práctica pedagógica es un acto de entrega en lo rural.	Educar significa buscar caminos para que la lectura tenga sentido.	Comprensión lectora con sentido vital	"La práctica pedagógica aquí es, ante todo, un acto de entrega... buscamos caminos para que la lectura tenga sentido".
La comprensión lectora es base del aprendizaje, pero carece de apoyo en el hogar.	Muchos estudiantes no tienen hábitos lectores familiares.	Inequidad estructural	"La comprensión lectora es, para mí, una base fundamental... muchos estudiantes no desarrollan hábitos lectores en casa".
El afecto y el juego hacen de la lectura una experiencia personal.	La motivación nace del vínculo emocional con el texto.	Estrategias afectivas de lectura	"Las estrategias que más han funcionado son las que parten del afecto y del juego... la lectura se convierte en algo más personal".
La carencia de bibliotecas y recursos limita el aprendizaje lector.	El aula debe compensar con actividades creativas y afectivas.	Inequidad estructural	"En zonas rurales no hay muchas bibliotecas... tratamos de compensar con actividades creativas y afectivas".
El estado de ánimo es determinante en la motivación lectora.	La seguridad y confianza potencian el gusto por la lectura.	Dimensión socioemocional del aprendizaje lector	"Cuando un niño se siente querido, seguro y confiado, lee con más gusto... el estado de ánimo es clave".
El aula debe ser un espacio seguro y de confianza.	Confianza, respeto y motivación favorecen el aprendizaje.	Clima emocional en el aula	"La confianza, el respeto, la motivación y el sentirse acompañados... el aula debe ser un espacio seguro".

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de la entrevista a Docente 05.

Estos hallazgos muestran la afinidad de la postura del docente con el establecimiento de una vinculación sólida entre lectura y la vida del estudiante. En este sentido, estrategias como el juego, el afecto y la dramatización convierten la comprensión lectora en una experiencia cercana y significativa. En esta medida, el docente plantea la escuela como espacio compensador mediante actividades creativas y afectivas, subrayando que la motivación, el estado de ánimo y la confianza son factores decisivos para que el niño se involucre con la lectura. La

seguridad emocional y el acompañamiento son elementos indispensables para un aprendizaje lector profundo.

De igual manera, el docente resalta el papel del trabajo familiar en el proceso lector, pero advierte que muchos estudiantes no viven con sus padres y esto afecta su seguridad emocional. Desde su experiencia este actor educativo afirma que, enseñar en el campo es poner el alma en cada clase, sembrando semillas de lectura y sensibilidad. Así, la comprensión lectora se resignifica como una práctica pedagógica humanizada que transforma vidas.

Matriz Fenomenológica de hallazgos de la entrevista Directivo 01

Esta matriz evidencia la manera en que la comprensión lectora, concebida como un componente transversal y formativo, se inserta en la dinámica institucional de la escuela rural. Su perspectiva refleja que el fenómeno lector no puede limitarse a una sola área, sino que debe integrarse en todas las asignaturas como herramienta pedagógica y como espacio de crecimiento socioemocional. Desde la fenomenología, se devela que la experiencia lectora se configura en la tensión entre la escasez estructural de recursos y la riqueza humana de docentes y estudiantes, lo cual exige creatividad, compromiso colectivo e innovación institucional.

Tabla 20 *Matriz Fenomenológica de hallazgos de la entrevista – Directivo 01*

Estructura de Significado	Horizontes de Sentido	Categoría Central	Evidencia Empírica
La comprensión lectora es una herramienta	No está delegada solo al área de lengua castellana, responde	Comprensión lectora situada e integral	“Varias de las áreas de formación utilizan la comprensión

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de la entrevista a Directivo 01.

Estructura de Significado	Horizontes de Sentido	Categoría Central	Evidencia Empírica
transversal en todas las áreas. **Las condiciones rurales limitan las oportunidades de aprendizaje.**	a las necesidades del contexto. Menor acceso a ayudas pedagógicas y poco acompañamiento familiar.	Inequidad estructural	lectora… no está delegada solo al área de lengua castellana… acorde a las necesidades del contexto”. “La formación de los estudiantes rurales tiene menos ayudas pedagógicas…

			padres no tienen la debida preparación”.
La institución enfrenta retos de infraestructura y recursos.	Se requieren mejoras en materiales, capacitación docente y participación de familias.	Desafíos institucionales	“Mejorar los recursos pedagógicos y tecnológicos, infraestructura y capacitación docente… sensibilizar a las familias sobre la importancia de la lectura”.
Se promueve la comprensión lectora en todas las áreas.	Fomentar el hábito lector desde múltiples asignaturas.	Comunidad lectora escolar	“Se promueve que todas las áreas utilicen la comprensión lectora como herramienta fundamental… fomentar el hábito de la lectura”.
El contexto rural combina limitaciones y fortalezas.	Poca disponibilidad de recursos, pero potencial humano en docentes y estudiantes.	Potencial educativo rural	“Poca disponibilidad de recursos, falta de acceso a tecnologías… oportunidades con buen material humano en docentes y estudiantes”.

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de la entrevista a Directivo 01.

Matriz Fenomenológica de hallazgos de la entrevista Directivo 02

Esta matriz expone cómo la comprensión lectora y la socioemocionalidad se articulan en un entramado que supera los límites del aula, abarcando tanto las prácticas institucionales como el acervo cultural y comunitario propio de la ruralidad cordobesa. Su testimonio pone en evidencia que leer en la escuela rural no se reduce al uso de textos académicos, sino que implica también reconocer y aprovechar la riqueza de la oralidad, los relatos comunitarios y las prácticas tradicionales como vehículos de aprendizaje. Bajo esta perspectiva, se puede comprender cómo la experiencia lectora se construye desde las vivencias del sujeto y la creatividad pedagógica.

Tabla 21 *Matriz Fenomenológica de hallazgos de la entrevista – Directivo 02*

Estructura de Significado	Horizontes de Sentido	Categoría Central	Evidencia Empírica
Los recursos pedagógicos en zonas rurales son insuficientes.	El único texto guía llega tarde y es insuficiente para todos.	Inequidad estructural	“En las zonas rurales de Colombia los niños y niñas estudiantes solo reciben un

			texto guía hacia mitad de año y no alcanza el 80%”.
La comprensión lectora permite interpretar la vida cotidiana y los aprendizajes.	Va más allá de lo textual: ayuda a leer la realidad y resolver problemas matemáticos.	Comprensión lectora situada	“La comprensión lectora… les permite a los estudiantes leer la realidad, entender situaciones e incluso los problemas matemáticos”.
Los directivos y docentes deben ser ejemplo lector.	Se requieren modelos activos y uso creativo de recursos digitales.	Comunidad lectora escolar	“Comenzar dando el ejemplo nosotros los docentes y directivos docentes… dar un uso más creativo al celular e internet desde la perspectiva de la comprensión lectora”.
Los proyectos institucionales innovadores favorecen la lectura.	Estrategias como la ‘Carreta literaria’ acercan libros a todos los estudiantes.	Estrategias institucionales de fomento lector	“La ‘Carreta literaria’ que literalmente era conducida por algunos estudiantes y pasaban semanalmente por los salones, llevando un surtido de textos para todas las edades y gustos”.
La oralidad es un patrimonio cultural y recurso pedagógico.	Décimas, cantos de vaquería y relatos costumbristas enriquecen la comprensión.	Oralidad como recurso lector	“La riqueza de la oralidad es manifiesta… en los cantos de vaquería… la décima costumbrista… cuentos impresos del compae Goyo… cuentería costumbrista del Caribe”.

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de la entrevista a Directivo 02.

Conforme a lo anterior, la triangulación fenomenológica de los hallazgos provenientes de docentes y directivos permitió identificar estructuras de significado comunes que atraviesan la comprensión lectora en contextos rurales, visibilizando la estrecha relación entre dimensión cognitiva, socioemocional y cultural. Esta integración posibilitó la construcción de categorías centrales en las que convergen tanto las experiencias pedagógicas cotidianas como las prácticas institucionales y comunitarias. Desde esta perspectiva, la triangulación se configura como un ejercicio de validación hermenéutica que contrasta discursos individuales con marcos teóricos, logrando una síntesis intersubjetiva de la experiencia vivida, tal como lo plantea Husserl (1992) en la búsqueda de la esencia de los fenómenos.

Tabla 22 *Matriz de Triangulación Global de hallazgos de las entrevistas*

Estructura de Significado	Coincidencias entre actores (Docentes/Directivos)	Soporte teórico	Síntesis fenomenológica

La comprensión lectora como experiencia situada y contextual	Tanto docentes como directivos coinciden en que la lectura debe conectarse con la vida del estudiante. Se subraya la importancia de elegir textos relacionados con su cotidianidad rural y de incorporar relatos locales.	Freire (1997); Cassany (2006)	La comprensión lectora se resignifica como vivencia fenomenológica enraizada en el mundo de la vida (Lebenswelt), donde el sentido emerge de la conexión entre texto y experiencia del sujeto.
Socioemocionalidad como motor del aprendizaje lector	Docentes destacan que emociones como motivación, autoestima y confianza son determinantes; directivos reconocen la incidencia de factores socioafectivos (pobreza, trabajo infantil, acompañamiento familiar).	Bernal, G. (2015); Cárdenas (2023)	El fenómeno lector se comprende como acto intencional atravesado por la emocionalidad, donde leer implica sentir, reconocerse y abrirse a horizontes de sentido compartidos.
Inequidad estructural en la educación rural	Todos los actores reconocen las limitaciones de infraestructura, conectividad y acceso a materiales. Los docentes buscan compensar estas carencias con creatividad pedagógica, mientras los directivos subrayan la necesidad de apoyo institucional y familiar.	Gélvez et al. (2022); UNESCO (2022)	La falta de recursos configura un horizonte de sentido marcado por la vulnerabilidad; sin embargo, la fenomenología revela cómo el sujeto convierte la carencia en posibilidad mediante la intencionalidad creadora.
El rol docente como agente transformador	Coincidencia plena: el maestro rural adapta, innova y reflexiona. Estrategias como dramatizaciones, escritura libre, círculos de diálogo y rescate de tradiciones orales son centrales.	Santos (2011); Rojas y Castillo (2016)	El docente se configura como mediador reflexivo, que resignifica la práctica desde la experiencia y transforma la lectura en acontecimiento pedagógico y humano.
La comunidad y la familia como coeducadores	Los docentes valoran el rol de las familias en la motivación y acompañamiento lector; los directivos insisten en fortalecer la participación comunitaria y el rescate de la oralidad.	Rodrígez (2022); Ripoll (2021)	La comprensión lectora emerge como fenómeno intersubjetivo, donde la familia y comunidad amplían el horizonte de sentido al integrar afectividad, tradición y memoria colectiva.

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tabla 22 (Cont.)

Estructura de Significado	Coincidencias entre actores (Docentes/Directivos)	Soporte teórico	Síntesis fenomenológica

Lectura como práctica emancipadora y humanizadora	Docentes asocian la lectura con amor, resiliencia y transformación; directivos resaltan la lectura como herramienta de convivencia y crecimiento socioemocional.	Pérez (2022); Perfetti (2003)	El fenómeno lector se vivencia como un acto de resistencia en la ruralidad: leer es construir identidad, sanar heridas y proyectar futuros posibles desde el sujeto y la comunidad.

Nota. Fuente: elaboración propia.

Categorías Centrales de Análisis (Finales)

Estas categorías representan la síntesis final del análisis fenomenológico, encapsulando las esencias del fenómeno estudiado. Son el resultado de la reducción eidética y la interpretación de las experiencias vividas por el Docente 01.

1. Comprensión lectora situada en contextos rurales
2. Socioemocionalidad como mediador del proceso lector
3. Inequidad estructural y limitaciones contextuales
4. Docente reflexivo y creativo
5. Interacción familia-comunidad como potenciador lector.

Fase de discusión

En el anexo 4 se evidencian los hallazgos resultantes de la triangulación contrastada con los propósitos de la investigación, los aportes teóricos y las voces del informante clave 01. En primer lugar, la comprensión lectora situada en contextos rurales exige considerar la lectura como un fenómeno profundamente contextual; por ende, requiere textos pertinentes y estrategias que respondan a la realidad del entorno. A la vez, esta adaptación pedagógica se alinea con el principio fenomenológico de atender al fenómeno desde el mundo vivido.

Asimismo, la socioemocionalidad emerge como un mediador clave del proceso lector; por consiguiente, un entorno emocionalmente positivo permite al estudiante abrirse al texto con mayor disposición, fortaleciendo así la experiencia interpretativa. Sin embargo, es necesario señalar la inequidad estructural y las

limitaciones contextuales; en efecto, la ausencia de recursos y el escaso respaldo institucional configuran una desigualdad que restringe el acceso equitativo a la lectura. Por lo tanto, desde la fenomenología, estas condiciones deben ser comprendidas como parte constitutiva del mundo de la vida del lector.

En consecuencia, el rol del docente se vuelve fundamental; de hecho, cuando reflexiona y adapta su práctica con creatividad, no solo responde a las limitaciones, sino que también encarna la intencionalidad pedagógica que transforma el fenómeno lector desde dentro. Finalmente, la interacción entre familia y comunidad actúa como un potente potenciador lector; así, su participación activa integra narrativas locales que enriquecen el acto de leer y fortalecen el vínculo emocional del estudiante con el texto.

El análisis fenomenológico trascendental de Husserl aplicado a la investigación revela que la comprensión lectora en contextos rurales es un fenómeno complejo, entrelazado con la socioemocionalidad y condicionado por factores estructurales y comunitarios. El análisis matricial resalta la importancia de la intencionalidad docente, la creatividad en las estrategias pedagógicas y el papel transformador de la familia y la comunidad. A pesar de las limitaciones materiales (falta de bibliotecas, Internet), el docente actúa como un mediador resiliente, utilizando recursos como dramatizaciones y reflexiones grupales para conectar a los estudiantes con los textos. La socioemocionalidad emerge como un catalizador clave, donde el apoyo emocional y la confianza potencian el aprendizaje lector.

La matriz integra las respuestas del informante, alineándolas con las perspectivas teóricas cuando corresponde, y consolida los temas clave relacionados con la socioemocionalidad, la comprensión lectora, las prácticas pedagógicas y los desafíos en el contexto rural. Esto comprende la relación de los aportes logrados con los teóricos contemplados.

Tabla 23 *Matriz de relación de aportes teóricos con categorías y subcategorías*

Categoría	Aporte teórico	Subcategoría	Unidades de significado
Socioemocionalidad	Coleman (1995): La inteligencia emocional contempla conciencia propia, autorregulación, motivación y habilidades colectivas, fundamentales en el contexto educativo para el aprendizaje significativo.	**Influencia Emocional en la Comprensión**	- La socioemocionalidad afecta positiva o negativamente la comprensión lectora; el apoyo positivo del hogar y la escuela mejora el rendimiento, mientras que la crítica lo dificulta - Las emociones determinan el acceso significativo a los textos.
		Elementos socioemocionales	- Resaltar las capacidades de los estudiantes, fomentar la confianza, la motivación y el respeto por las opiniones de los compañeros mejora la participación activa y la comprensión. - Reflexionar sobre textos a través de discusiones sobre las actitudes y temas de los personajes.
		Participación Familiar y Comunitaria	- La familia es esencial para apoyar el aprendizaje, pero la falta de participación familiar debido al trabajo o la migración es un desafío. - La comunidad motiva a través de narraciones y anécdotas locales, lo que ayuda a la producción de textos. - Experiencia significativa: Actividad colaborativa con los padres sobre “El Principito”, con dramatización y manualidades, fomentando la alegría y el compromiso.
Comprensión Lectora	Contreras (2021): La comprensión implica una interacción lector-texto, lo que requiere anticipación, inferencia y conocimiento previo para una construcción de significado más profunda.	**Niveles de comprensión**	- La comprensión implica interpretar textos mediante preguntas antes, durante y después de la lectura; crear diccionarios de vocabulario; representaciones gráficas y comparaciones de textos. - La reflexión, la inferencia y la interpretación son claves para la comprensión.
		Lecturas contextualizadas	- Los textos deben seleccionarse en función del contexto y los intereses de los estudiantes. - Utilización de textos experienciales como historias y leyendas para conectar emociones y comprensión.
		Vínculo Afectivo con el Aprendizaje	- El apoyo emocional positivo de los profesores y los padres fortalece el compromiso y la comprensión. - Las actividades colaborativas con los padres mejoran los vínculos afectivos y los resultados de aprendizaje.

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tabla 23 (Cont.)

Categoría	Aporte teórico	Subcategoría	Unidades de significado
Práctica Pedagógica	Rojas y Castillo (2016): Las prácticas pedagógicas requieren reflexión, creatividad y formación docente para abordar eficazmente los desafíos contextuales.	**Estrategias Docentes**	- Estrategias: Preguntas previas, durante y posteriores a la lectura; diccionarios de vocabulario; representaciones gráficas; comparaciones de textos. - Adaptar los textos a las particularidades estudiantiles, fomentando el debate, el trabajo en equipo y actividades como picnics, dramatizaciones o vídeos literarios.
		Planificación	- Seleccionar textos apropiados al contexto, crear espacios para discusiones dirigidas por los estudiantes y promover el trabajo en equipo. - La falta de seguimiento institucional a los proyectos de lectura limita la efectividad.
		Desigualdad estructural	- Desafíos del contexto rural: falta de infraestructura (por ejemplo, no hay biblioteca, libros bajo llave, no hay acceso a Internet) y apoyo parental limitado.
Retos del Docente Rural	Rojas y Castillo (2016): Los docentes rurales deben actuar con creatividad y reflexión para superar las barreras estructurales y contextuales.	**Limitaciones de materiales**	- Falta de materiales didácticos, infraestructura inadecuada (por ejemplo, no hay biblioteca, acceso restringido a libros, no hay Internet) y participación limitada de los padres debido al trabajo o la migración. - Falta de hábitos de lectura en casa debido a las prioridades de los padres.
		Estrategias de reflexión	- Compartir experiencias con colegas para asesorar y adaptar prácticas en función de la retroalimentación de los estudiantes.

Nota. Fuente: elaboración propia.

MOMENTO V

APROXIMACIONES TEÓRICAS

De acuerdo con Creswell y Poth (2018), las aproximaciones teóricas pueden entenderse como el entramado de supuestos, conceptualizaciones y prácticas que configuran un escenario orientador para la investigación, otorgándole un fundamento filosófico y metodológico que posibilita comprender, interpretar y explicar fenómenos particulares. Así, dichas aproximaciones se conciben como síntesis reflexivas que emergen de los hallazgos obtenidos respecto a la práctica pedagógica, la comprensión lectora y la socioemocionalidad en la comunidad educativa de Besito Voláo.

En consecuencia, la configuración de este capítulo presenta aproximaciones teóricas torno a la práctica pedagógica, la comprensión lectora, la socioemocionalidad y la educación rural en la Institución Educativa Besito Voláo, producto del proceso analítico realizado en momento anterior. De esta manera, se punta a interpretar los significados atribuidos por los docentes a su práctica pedagógica asociada a la comprensión lectora y la socioemocionalidad, con el fin de construir una aproximación teórica y proponer estrategias de mejora contextualizadas.

Conforme a esto, a partir de las categorías emergentes, se estructura un constructo teórico que permite comprender cómo la lectura se resignifica como experiencia identitaria, socioemocional y comunitaria en contextos rurales, sentando las bases para un modelo pedagógico inclusivo y transformador. En este marco, se presentan a continuación las teorizaciones emergentes o verdades provisionales que permiten dar cuenta del fenómeno investigado y avanzar hacia la construcción de estrategias de mejora contextualizadas.

Propósitos de la Aproximación Teórica

La aproximación teórica que se propone en esta investigación tiene como finalidad generar nuevos saberes sobre la ruralidad educativa, partiendo de la comprensión de la práctica de los docentes y de los significados que estos atribuyen

a la comprensión lectora y la socioemocionalidad. Desde esta perspectiva, se busca promover la integración de lo emocional y lo creativo en la formación docente, de modo que el maestro en contextos rurales pueda desempeñar un papel transformador, modelando y mediando la construcción de ciudadanía sensible, crítica y solidaria, en consonancia con los desafíos sociales y culturales de la actualidad (UNESCO, 2021).

Un segundo propósito consiste en motivar el interés por la capacitación del docente, mediante una mirada integral que supere lo meramente instrumental y recupere lo humano en el hecho educativo. Tal como lo advierte Bernal (2022) las competencias emocionales son la base de toda disposición hacia el aprendizaje; en esa línea, fortalecer la creatividad y la socioemocionalidad del profesorado implica reconocerlas como dimensiones esenciales para que el acto pedagógico adquiera sentido en la vida de los estudiantes.

De igual manera, esta aproximación pretende servir de base teórica para repensar la formación inicial y continua del docente, incorporando la emocionalidad y la creatividad como componentes centrales de las denominadas habilidades blandas. Ello responde tanto a la necesidad de desarrollar destrezas socioemocionales y creativas en los propios educadores como a la urgencia de que estos logren potenciar dichas capacidades en sus futuros estudiantes. Como señalan Freire (1997) y García (2012), educar debe orientarse a la construcción de sujetos críticos, autónomos y capaces de transformar su realidad a partir de la lectura del mundo y de sí mismos.

En síntesis, los propósitos de la aproximación teórica se articulan en tres ejes fundamentales: (a) construir nuevos saberes sobre la educación rural desde la perspectiva de la práctica pedagógica; (b) visibilizar lo emocional y creativo como pilares de la formación docente; y (c) ofrecer directrices teóricas que orienten estrategias pedagógicas contextualizadas y transformadoras para la enseñanza de la comprensión lectora en escenarios rurales.

Aproximaciones Teóricas emergentes

La escuela rural se configura como un espacio de interacción social y cultural donde confluyen los mundos familiares y comunitarios. La comprensión lectora no se limita a un proceso técnico, sino que se nutre de los relatos, prácticas y saberes propios de la vida campesina. Así, leer no solo significa decodificar un texto, sino también interpretar el entorno, recrear la oralidad y construir sentido desde la experiencia cotidiana (Rodríguez, 2022).

Las limitaciones estructurales, como la falta de bibliotecas funcionales, recursos didácticos o acompañamiento institucional, están relacionadas estrechamente con los aspectos que afectan aprendizaje, lo que evidencia las brechas de desigualdad presentes en el aula a nivel rural. No obstante, los docentes, desde su práctica pedagógica intencional y afectiva, asumen un rol resiliente que les permite resignificar la lectura como acto de identidad, resistencia y empoderamiento (UNESCO, 2021).

La socioemocionalidad se constituye en una dimensión transversal de la comprensión lectora: la motivación, la autoestima y el acompañamiento afectivo son condiciones necesarias para que los estudiantes se vinculen con los textos. Un niño que se siente reconocido y valorado aprende a leer no solo palabras, sino también emociones y significados de su vida, lo que potencia las capacidades críticas; útiles para la comprensión de situaciones que definen el contexto donde se desenvuelve (Pérez, 2022; Díaz y Cárdenas, 2022).

La familia y la comunidad son actores útiles en la construcción de hábitos lectores, aunque en contextos rurales muchas veces su participación es limitada por factores socioeconómicos y migratorios. La oralidad comunitaria, cantos de vaquería, décimas costumbristas, cuentos locales, se convierten en un recurso de apoyo pedagógico y cultural para fortalecer la comprensión lectora, ya que estos representan una forma de articular escuela, familia y comunidad (García, 2012; Moran et al., 2024).

A pesar de la riqueza cultural y de las prácticas docentes innovadoras, persiste la ausencia de modelos pedagógicos institucionales que integren de manera sistemática la comprensión lectora con la dimensión socioemocional. Esto genera un vacío que debe ser atendido mediante propuestas de formación docente y estrategias contextualizadas que fortalezcan tanto lo cognitivo como lo afectivo en el acto educativo (UNESCO, 2023).

Estas aproximaciones teóricas sientan las bases para generar propuestas que fortalezcan la comprensión lectora y la socioemocionalidad en instituciones rurales como la I.E. Besito Voláo y que, a su vez, puedan ser replicadas en otros contextos con características similares. Así pues, se ofrece la posibilidad de contar con herramientas pedagógicas que pueden ser extrapoladas, considerando la congruencia entre los diversos escenarios escolares donde se desenvuelven los estudiantes.

Respuesta a los Objetivos Investigativos

El desarrollo de este estudio permitió avanzar de manera progresiva en la comprensión de la vinculación de los componentes de la práctica pedagógica y la comprensión lectora, desde la perspectiva de la socioemocionalidad, en el contexto rural de la Institución Educativa Besito Voláo de Montería, Córdoba. Cada objetivo específico orientó la ruta y especificó las respectivas dimensiones de la práctica docente, centrándose en la vida escolar en contextos rurales, lo cual dotó de sentido a la aproximación teórica sobre el rol socioemocional del docente al momento de abordar la comprensión lectora.

En relación con el primer propósito, centrado analizar la percepción de los docentes sobre la articulación de la socioemocionalidad en la enseñanza de la comprensión lectora en lo rural, se pudo evidenciar que este proceso se configura como un acto intencional, cargado de afectividad y creatividad. Los testimonios recogidos muestran cómo los maestros, desde sus recursos limitados, buscan vincular el texto con la vida de sus estudiantes, resignificando la lectura como experiencia situada. Esta práctica pedagógica, aunque atravesada por limitaciones

estructurales y familiares, se nutre de la resiliencia y de la vocación docente, lo que confirma su papel como parte esencial en las comunidades educativas.

El segundo propósito, orientado a Identificar los factores clave para el abordaje de la comprensión lectora desde la postura de la socioemocionalidad en la Institución Educativa Besito Voláo, permitió reconocer que leer en el campo no es solo un ejercicio académico, sino un proceso de construcción de sentido personal y colectivo. La comprensión lectora emerge como una oportunidad para que los estudiantes se reconozcan en las historias de su entorno, desarrollen pensamiento crítico y fortalezcan su autoestima. Sin embargo, también se constató que este proceso se ve afectado por la falta de recursos, la poca disponibilidad de materiales y el limitado acompañamiento familiar, lo que demanda estrategias pedagógicas contextualizadas e inclusivas.

En cuanto al tercer propósito, vinculado a describir las prácticas pedagógicas relacionadas con la comprensión lectora y el desarrollo socioemocional dirigidas por los docentes en la Institución Educativa Besito Voláo, los hallazgos resaltaron que las emociones son condición de posibilidad para el aprendizaje. La motivación, la empatía y el sentirse acompañado se revelan como factores determinantes para que los estudiantes se involucren en la lectura. Los docentes, desde sus relatos, destacaron que un niño triste o inseguro difícilmente logra conectar con un texto, mientras que un ambiente afectivo positivo abre caminos hacia la comprensión profunda. De esta manera, se reafirma que lo socioemocional no es un añadido al proceso lector, sino un componente esencial que sostiene la experiencia educativa en estos contextos.

Finalmente, el cuarto propósito, desde el que se apuntó interpretar los significados atribuidos por los docentes a su práctica pedagógica vinculad a la comprensión lectora y la socioemocionalidad, con el fin de construir una aproximación teórica y proponer estrategias de mejora contextualizadas, se condujo a la integración de todos los hallazgos hacia un horizonte teórico más amplio. A partir de las voces de los participantes y del análisis fenomenológico, se perfila la figura del docente como un actor educativo capaz de entrelazar la emocionalidad y

la creatividad en su práctica pedagógica para resignificar la lectura, fortalecer la identidad y responder a las realidades de la ruralidad.

Conforme a lo anterior, el recorrido por los propósitos específicos investigativos permitió pasar de la descripción de prácticas y percepciones a la construcción de teorizaciones emergentes que dan fundamento a una aproximación teórica contextualizada. De esta manera, no solo responden al contexto de las instituciones educativas rurales de Montería, sino que también ofrecen elementos para pensar en un modelo pedagógico más humano, inclusivo y transformador, que reconozca en la lectura y en la socioemocionalidad un camino para dignificar la educación rural.

Componentes de la Aproximación Teórica

La aproximación teórica buscada con este estudio se orienta desde cuatro componentes principales: Teleológico, Axiológico, Epistemológico y Metodológico, dado que, desde estos no solo se expone las finalidades teorizantes de los hallazgos, sino que se vincula con la misión de los docentes rurales como mediadores de experiencias de lectura que trasciendan lo académico. Así pues, la teleología del estudio se enfoca en fortalecer la comprensión lectora y la dimensión socioemocional, con el propósito de consolidar un modelo de formación docente que aporte al desarrollo humano integral de los estudiantes. De esta manera, se pretende responder al compromiso que tiene la educación rural con el desarrollo de capacidades críticas en los individuos, ya que estas representan la base para transformar situaciones escolares y sociales.

En consonancia con esto, el componente axiológico asume los hallazgos del estudio, como plataforma para concentrar los valores que sustentan la propuesta estratégica asociada al trabajo didáctico de comprensión lectora desde la socioemocionalidad. Desde los hallazgos, se muestra la afinidad de la postura de los docentes con la importancia de estimular el afecto, la empatía, la creatividad y la resiliencia como pilares de su práctica. Por tanto, esta dimensión recoge el sentido ético de la educación rural: humanizar la enseñanza, reconocer la dignidad

de los estudiantes y fomentar la lectura como acto de inclusión, identidad y justicia social.

El componente epistemológico constituye una base teórica que sustenta la conexión del trabajo pedagógico del docente con su parte socioemocional. Aquí convergen los aportes de la fenomenología husserliana, que invita a captar la esencia de las vivencias educativas, así como los fundamentos teóricos asociados a la socioemocionalidad expuestos por la UNESCO (2021), Chao (2022) y Mendoza et al. (2022), que plantean las competencias emocionales como condición del aprendizaje. De igual manera, se integran los enfoques contemporáneos sobre creatividad en educación defendidos por Bernal (2022) y Rodríguez et al. (2022), quienes invitan a integrar el pensamiento divergente a los procesos de formación. Esta aproximación, se convierte en un eje esencial para establecer el vínculo entre práctica pedagógica, comprensión lectora y socioemocionalidad en contextos rurales.

Por último, el componente metodológico representa la ruta orienta la manera como se operacionaliza el modelo estratégico para abordar la comprensión lectora desde la socioemocionalidad. De los aportes de los participantes del estudio se evidencia que, alternativas estratégicas como la lectura comentada, las dramatizaciones, el uso de la oralidad comunitaria, la escritura reflexiva y el acompañamiento afectivo, se convierten en prácticas con impacto significativo para el trabajo pedagógico en el aula. La sistematización de estos procedimientos pedagógicos, constituyen una base para dirigir la aplicación de directrices específicas de la formación docente, haciendo énfasis en lo emocional y lo creativo en el aula.

Bajo este escenario, la experiencia investigativa desarrollada en este estudio, permitió constatar la afinidad de la práctica docente en la ruralidad con las relaciones socioemocionales de la comunidad educativa, lo que evidencia la posibilidad de asumir la práctica educativa como un proceso profundamente humanizado que supera lo estrictamente académico. En este sentido, las perspectivas manifestadas por los docentes y directivos mostraron que, a pesar de

las carencias materiales, la escuela rural sigue siendo un espacio transformador, donde la lectura y la socioemocionalidad cumplen un rol esencial para dotar de sensibilidad la práctica formativa.

Así pues, la aproximación teórica propuesta, no se asume desde una perspectiva cerrada, sino como un constructo dinámico y contextualizado, capaz de adaptarse a diversas condiciones y particularidades de las comunidades educativas. En este escenario, se integran tanto los significados construidos por los actores escolares, como las categorías emergentes del análisis fenomenológico y los aportes conceptuales del marco teórico, partiendo de la finalidad específica de lograr aportes representativos la formación de un docente abierto al cambio, que articule creatividad y emocionalidad en función del cumplimiento de las metas de la educación rural.

Conforme a esto, las reflexiones y hallazgos expuestos permiten consolidar un conjunto de recomendaciones, dirigidas específicamente a los distintos actores que participan de los procesos socioeducativo. Esto, con el propósito de ofrecer herramientas teóricas y prácticas centradas en fortalecer la comprensión lectora y la dimensión socioemocional en contextos rurales, entendiendo puede representar un aspecto clave para lograr avances en la educación inclusiva.

En este sentido, se recomienda al Ministerio de Educación Nacional que promueva el desarrollo y ejecución de políticas educativas contextualizadas, donde se priorice las potencialidades que tienen los contextos rurales, especialmente frente a dinamización y vinculación de los procesos formativos con las comunidades. Desde los resultados de esta investigación, se muestra que las limitaciones en infraestructura, acceso a materiales y acompañamiento socioemocional inciden directamente en el desempeño académico. Por ello, es fundamental que se apunte al diseño y materialización de propuestas pedagógicas contextualizadas, que integren la comprensión lectora y la socioemocionalidad no solo de manera correctiva, sino preventiva, con énfasis en la sensibilización y formación de comunidades educativas con capacidades críticas y autónomas.

De igual manera, se exhorta a los directivos docentes de las instituciones educativas que atienden comunidades rurales, a ejercer un liderazgo dinámico frente a procesos de planeación institucional, en los que se articula el abordaje de la comprensión lectora con el desarrollo socioemocional como ejes interdisciplinares en el Proyecto Educativo Institucional. En este escenario, el papel de la gestión directiva es fundamental para lograr espacios de diálogo, evaluación continua y generación colaborativa colectiva de estrategias que no solo fortalezcan tanto la práctica pedagógica, sino el establecimiento de vínculos entre los diferentes actores escolares.

Para el caso de los docentes y comités de apoyo socioemocional en las instituciones, los hallazgos evidencian que la motivación, el afecto y la creatividad son factores decisivos en el aprendizaje lector. Por ello, se sugiere apropiarse de los resultados de este estudio como insumo para diseñar prácticas innovadoras, fortalecer el trabajo colaborativo y desarrollar estrategias que consoliden la lectura como experiencia significativa y emocionalmente positiva. Este propósito implica tanto la capacitación progresiva de los educadores en competencias emocionales y metodologías contextualizadas, como su voluntad y motivación para la puesta en práctica de dichas estrategias, ya que la eficacia de estos procedimientos depende de acciones de liderazgo claras y precisas en el entorno formativo.

En el contexto familiar rural, se invita a los padres y cuidadores a involucrarse de manera más activa en los procesos escolares. En tal sentido, el establecimiento de canales de escucha y comunicación entre los acudientes y los escolares, se convierte en la base del acompañamiento de las experiencias lectoras en casa, pues, no solo refuerza lo aprendido en la escuela, sino que también potencia la autoestima y la seguridad emocional de los estudiantes. Pese a las limitaciones estructurales de las condiciones rurales, cuando se tiene hogares estables, se puede apoyar de manera permanente la formación integral.

Por último, se recomienda dirigir a los estudiantes hacia la convivencia con los escenarios lectores de forma continua, considerando que, la lectura debe ser asumida como un derecho y como una oportunidad para comprender el mundo y

expresar emociones. Así, se les motiva a participar activamente en los procesos pedagógicos, a compartir sus dudas y sentimientos, y a rechazar las actitudes que generen exclusión o estigmatización, ya que, la lectura requiere de una posición sensible frente a la realidad propia y la de los demás, construyendo así una convivencia escolar más justa, donde la comprensión lectora y la socioemocionalidad actúen como motores de transformación educativa y social en los territorios rurales de Montería.

Modelo de acción estratégico para fortalecer comprensión lectora y la socioemocionalidad en contextos rurales

El modelo de acción estratégico que se expone a continuación es el resultado de un proceso de comprensión profunda de las vivencias, significados y tensiones que atraviesan la práctica pedagógica de la comprensión lectora en la Institución Educativa Besito Voláo, situada en la ruralidad de Montería. No se trata de una estructura elaborada desde abstracciones ajenas al contexto, sino de una construcción que emerge de la voz de docentes y directivos, de sus relatos sobre cómo las emociones, las condiciones de la escuela rural y las trayectorias de los estudiantes condicionan, potencian o limitan el sentido de leer en el aula.

Este modelo organiza, de manera sistemática, los aportes teóricos y los hallazgos fenomenológicos del estudio en cinco componentes articulados (ontológico, axiológico, epistemológico, teleológico y metodológico), con la intención de ofrecer a la escuela rural una hoja de ruta flexible para planificar, desarrollar y evaluar prácticas lectoras emocionalmente significativas y culturalmente situadas. Más que proponer una receta, se plantea un horizonte de acción para que los docentes puedan repensar sus decisiones pedagógicas, vincular la comprensión lectora con la socioemocionalidad y generar experiencias de aprendizaje que fortalezcan la dignidad, la voz y el bienestar de niñas y niños que habitan territorios históricamente marcados por la desigualdad.

Contextualización

Las instituciones educativas rurales de Montería, entre ellas la I.E. Besito Voláo, la I.E. Villa Cielo y la I.E. El Sabanal, enfrentan múltiples retos provenientes de las condiciones sociales, culturales y estructurales propias de los contextos rurales, que se convierten en un obstáculo para el acceso equitativo de procesos formativos de calidad para las comunidades educativas. En este marco, se reconoce la necesidad de avanzar hacia un modelo de acción que considere al estudiante como base de los procesos educativos, enfatizando en la capacidad de estos actores para construir sentido, emociones y vínculos comunitarios a través de la lectura.

Desde esta perspectiva, el modelo de estrategias de mejora contextualizadas que aquí se propone surge de los hallazgos, en los cuales se evidenció que la comprensión lectora y la socioemocionalidad no pueden ser abordadas como dimensiones separadas, sino como procesos interdependientes que se nutren mutuamente. De esta manera, se parte de premisa de que la lectura no solo implica decodificar palabras, sino la interpretación contextualizada de las emociones que determinan la relación de los estudiantes con el escenario donde se desenvuelven.

La implementación de este modelo exige asumir una postura activa frente a las realidades de la ruralidad, identificar las barreras estructurales que dificultan los procesos de aprendizaje, y reconocer el papel transformador del docente como mediador afectivo, cultural y creativo. Aunado a esto, requiere de la articulación de los proyectos escolares de las instituciones con la posición de las familias frente a los procesos escolares, dado que, los objetivos de la escuela deben responder de manera conjunta a las demandas emocionales y formativas de los estudiantes.

En consecuencia, la estructuración de las acciones estratégicas que contempla el modelo propuesto, se dirige desde la integración de cinco componentes interrelacionados entre sí: ontológico, axiológico, epistemológico, teleológico y metodológico. A partir de cada uno de estos componentes se establecen las bases filosóficas, éticas, teóricas y prácticas, que son necesarias

para que el conjunto de estrategias actúe de manera compacta, contribuyendo con una propuesta coherente, integral y sostenible en el tiempo.

Componente Ontológico. Este modelo parte de reconocer que la comprensión lectora en las instituciones rurales sobrepasa el nivel de un simple ejercicio cognitivo de decodificación, dado que representa una experiencia identitaria, socioemocional y comunitaria. De acuerdo con Hernández (2021), leer en contextos rurales significa vincular la palabra con la vida cotidiana: las historias familiares, las prácticas comunitarias y la cultura local. En este sentido, la ontología de la práctica pedagógica reconoce que el docente rural actúa como mediador de sentido, lo que facilita al estudiante una posición afín a la lectura como una herramienta para afirmarse, emocionarse y proyectar su mundo. Así, la comprensión lectora y la socioemocionalidad se configuran como dos dimensiones articuladas a la formación humana en la ruralidad.

Componente Axiológico. El valor de esta propuesta de acciones estratégicas, se fundamenta en la convicción de que la lectura está ligada estrechamente a una práctica cargada de significados, en búsqueda del aprendizaje situado. En este sentido, la socioemocionalidad contempla los aspectos éticos y humanizadores como orientadores del componente pedagógico, ya que este está determinado por la empatía, la resiliencia y la convivencia pacífica de los actores escolares. De aquí, la consideración de una postura axiológica como sustento para busca consolidar un modelo de acción estratégico, enfocado en abordar la comprensión lectora y la socioemocionalidad como bienes educativos esenciales, capaces de guiar proyectos de escolares que transformen el contexto de los estudiantes.

Componente Epistemológico. El modelo se sustenta en el paradigma fenomenológico como horizonte metodológico, en el cual comprender significa desvelar el sentido de la experiencia vivida. Se apoya en Freire (1997), quien plantea que “leer la palabra implica leer el mundo”; en García (2012), con el desarrollo de competencias socioemocionales como base del aprendizaje

significativo; y en reportes de la UNESCO (2021, 2023) que insisten en la necesidad de articular lo cognitivo y lo socioafectivo en la educación.

En este marco, la comprensión lectora se concibe como una práctica situada y experiencial, y la socioemocionalidad como una categoría transversal que posibilita el aprendizaje en contextos de vulnerabilidad. La epistemología del modelo integra teoría y praxis, al nutrirse de las voces de los docentes y directivos rurales y de la evidencia contextual para fundamentar nuevas formas guiar los proyectos pedagógicos el contexto (Cárdenas, 2023).

Componente Teleológico. Como propósito de las acciones estratégicas diseñadas se apunta a formar sujetos lectores y sensibles, capaces de interpretar críticamente los textos y, a la vez, de reconocer y gestionar sus emociones para convivir en comunidad. Por ello, se contempla la construcción de un modelo de acción estratégico inclusivo y transformador, donde el rol del docente está más ligado a la orientación de procesos de desarrollo humano integral, que a la trasmisión de conocimientos sin contexto. En esta medida, el propósito se centra en que la comprensión lectora y la socioemocionalidad se conviertan en ejes para el abordar la identidad y la ciudadanía en los estudiantes rurales, aportando así, a una educación acorde a la ruralidad.

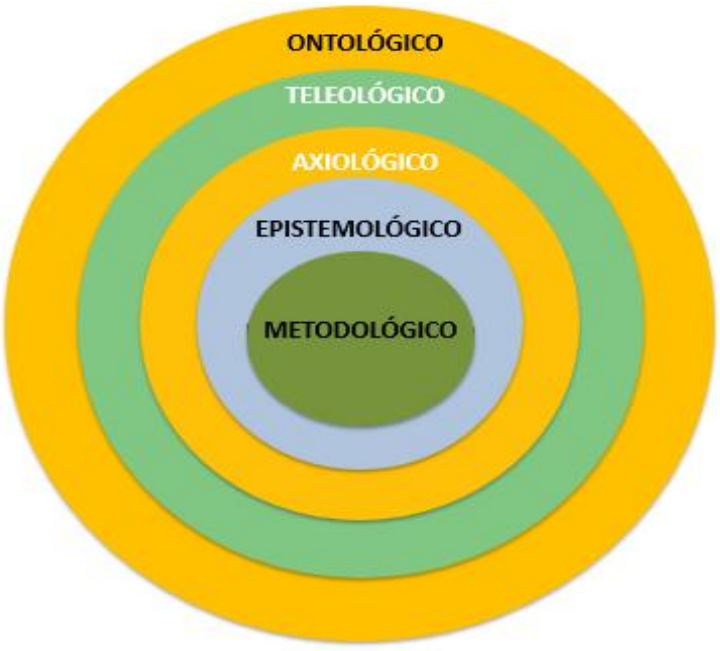
Componente Metodológico. El modelo de acción estratégico propone actividades concretas y contextualizadas que articulan comprensión lectora y socioemocionalidad en la zona rural. Entre ellas destacan:

- *Lecturas situadas*. Están definidas para articular los relatos, mitos, leyendas y textos representativos de la comunidad de Besito Voláo, con las particularidades de la vida cotidiana de los estudiantes.
- *Círculos de diálogo y reflexión emocional*. Se estructuran como fuente para generar escenarios de aprendizaje contextualizados, donde los estudiantes tienen la posibilidad de expresar lo que sienten y piensan frente a las lecturas.

- *Estrategias didácticas creativas*. Se configuran rutas dinámicas donde los estudiantes pueden tener experiencias como: dramatizaciones, escritura libre, diarios emocionales y juegos de roles.
- *Trabajo cooperativo y comunitario*. Representa una opción estratégica pertinente para involucrar a familias y líderes locales, como agentes que aportan de manera conjunta a los procesos formativos integrales.
- *Evaluación formativa y humanizada*. Se define como una técnica propicia para tanto la comprensión de los textos como la expresión emocional y el trabajo colaborativo.

Estas estrategias se fundamentan en la práctica reflexiva del docente rural, su aptitud transformadora ante la carencia de recursos y su capacidad para convertir obstáculos en oportunidades pedagógicas. Así pues, se configuran escenarios en los que los distintos componentes del modelo de acción estratégico se integran, en función del fortalecimiento de la comprensión lectora y la socioemocionalidad en la zona rural de Montería

Figura 4 *Componentes del modelo estratégico de mejora propuesto*



Nota. Se muestra los componentes de la propuesta estratégica para fortalecer la comprensión lectora y la socioemocionalidad en la zona rural de Montería. Fuente: elaboración propia.

La estructuración concéntrica de los componentes del modelo estratégico diseñado, representa el carácter integrado que tienen unos con otros, en función de una intencionalidad contextualizada definida. En el caso de esta propuesta estratégica, la perspectiva ontológica ocupa se convierte en una forma más amplia de abarcar la realidad de la educación rural, donde la comprensión lectora y la socioemocionalidad se ven directamente condicionadas por factores contextuales, sociales y culturales. En esta medida, los acontecimientos que marcan el trabajo pedagógico que tiene lugar en el aula rural, donde se presentan limitaciones estructurales hasta las interacciones afectivas, se convierten en ejes básicos para definir las trayectorias educativas de los estudiantes.

El círculo representado por lo teleológico, se convierte en el eje que contiene la respuesta a la razón de ser de la propuesta de acciones estratégicas, orientadas a fortalecer de manera articulada la comprensión lectora y la dimensión socioemocional, en función de lograr avances en los proyectos escolares. La comprensión de la esencia de estos propósitos no puede abordarse de forma aislada, dado que su estructuración requiere del establecimiento de vínculos con el axiológico, el cual expone los valores, creencias y posturas de los docentes, familias y comunidad frente los procesos de formación educativa. Desde el reconocimiento de estas directrices valorativas se puede legitimar y sostener cualquier transformación pedagógica.

En este escenario, los aspectos epistemológicos dirigen la manera en que se vincula el modelo de acción estratégico diseñado con la construcción del conocimiento, en función de la fundamentación de las estrategias definidas. Aquí se reconoce que, la lectura no se reduce a una acción mecánica, sino que constituye una experiencia interpretativa, identitaria y afectiva, en la que el docente rural asume el rol de mediador creativo. Este componente articula los aportes teóricos y hallazgos empíricos dados por los docentes y directivos, considerando las categorías fenomenológicas emergentes: práctica pedagógica, socioemocionalidad comunidad educativa, agencia docente y desigualdad estructural.

Finalmente, todos estos aspectos aterrizan en el metodológico, lo cual representa una base operativa del modelo de acción estratégico diseñado. A través de esta propuesta se plantean acciones pedagógicas concretas que buscan no solo responder a las dificultades de comprensión lectora y socioemocionalidad identificadas en los hallazgos, sino también anticipar estrategias de mejora contextualizadas. Este componente no solo define los roles de los distintos actores educativos (docentes, directivos, familias, comunidad) en los procesos formativos, sino que especifica rutas innovadoras y contextualizadas, en función de la transformación de la práctica pedagógica en la ruralidad.

Conforme a esta situación, el propósito de este modelo de acción estratégico se orienta a fortalecer la comprensión lectora y el desarrollo socioemocional en la Institución Educativa Besito Voláo. La materialización este objetivo, se llevará a cabo mediante la implementación de objetivos específicos vinculados a cada uno de los componentes señalados. Esto implica tanto la caracterización de las prácticas pedagógicas y los factores contextuales y la Identificación de las creencias, valores y significados, como la fundamentación teórica y el diseño de estrategias pedagógicas contextualizadas.

En este sentido, se plantea caracterizar las prácticas pedagógicas y los factores contextuales que inciden en la comprensión lectora y en el desarrollo socioemocional en la ruralidad, considerando tanto las limitaciones estructurales como los aportes de la comunidad y las disposiciones normativas que respaldan la garantía de una educación integral. Asimismo, se apunta a identificar las creencias, valores y significados que los docentes y directivos atribuyen a la lectura y a la dimensión socioemocional, con el fin de reconocer cómo estos referentes influyen en la construcción de sentidos y en la consolidación de la experiencia educativa en la ruralidad.

La fundamentación teórica de la propuesta de acción estratégica se traza desde la articulación entre comprensión lectora y socioemocionalidad, teniendo en cuenta que, los contenidos a trabajar y el vínculo docente - estudiante, a partir de un enfoque fenomenológico e interdisciplinar. De esta manera, se apunta al diseño

de estrategias contextualizadas que promuevan la comprensión lectora y el desarrollo socioemocional, en coherencia con los intereses y necesidades del contexto rural, definiendo roles y responsabilidades de los distintos actores educativos para garantizar la sostenibilidad del modelo.

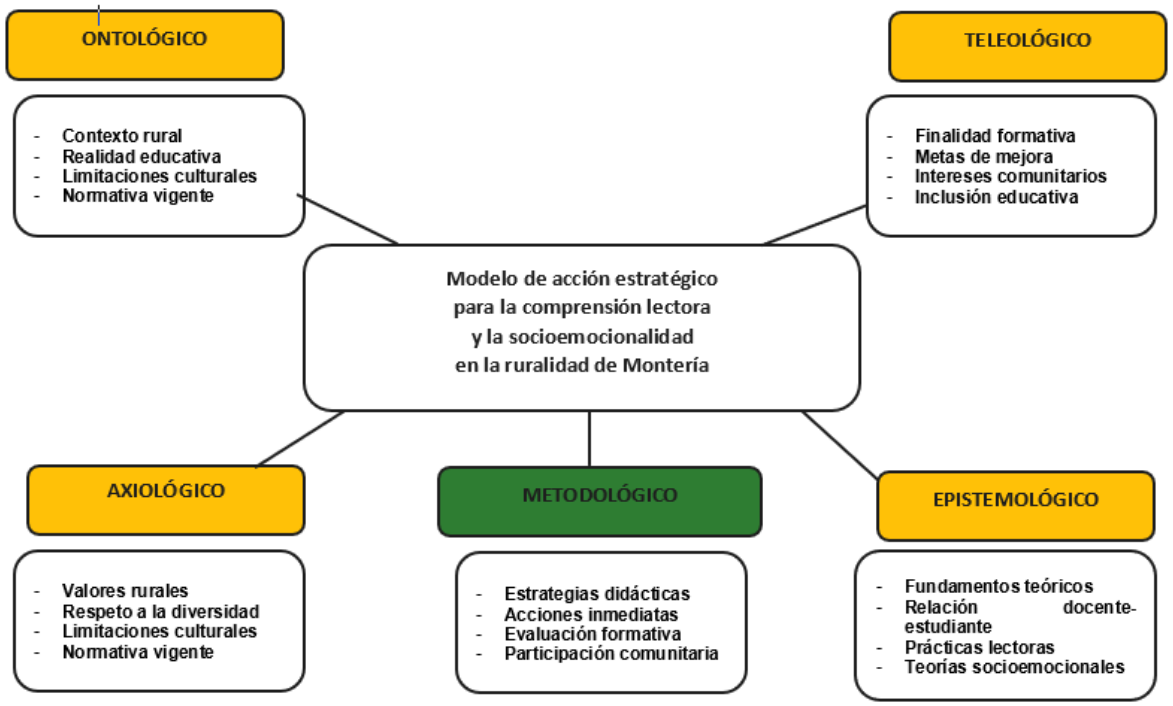
Fundamentación del Modelo de Acción Estratégico

En cuanto a la vigencia del modelo de acción estratégico propuesto, se plantea que, su implementación se materialice en las Instituciones Educativas Besito Voláo, Villa Cielo y El Sabanal, incluyendo sus distintas sedes rurales. Para ello, se da vía libre al tiempo de ejecución de las estrategias, pues, es pertinente que su ejecución sea definida por la persistencia de desafíos asociados a la comprensión lectora y al fortalecimiento socioemocional escolar.

Así pues, los propósitos centrales de las acciones estratégicas definidas se orientan a mejorar los procesos de interacción y convivencia escolar, de modo que los docentes identifiquen la importancia de integrar lo emocional y lo cognitivo en la práctica pedagógica, y fomentar la detección temprana de factores de riesgo socioemocional que afectan el aprendizaje. Con ello no solo se busca atender las problemáticas actuales, sino también generar alternativas formativas acordes a las necesidades inclusivas actuales.

Todo lo anterior, expone la pertinencia que tiene la presentación del Modelo de acción estratégico para la comprensión lectora y la socioemocionalidad en la ruralidad de Montería, el cual fue desarrollado a través de los cinco componentes (ontológico, axiológico, epistemológico, teleológico y metodológico). La especificación de estos componentes se detalla en los apartados siguientes.

Figura 5 *Estructuración general del modelo de acción estratégico*



Nota. Se muestra la configuración general de la propuesta de modelo de acción estratégico para fortalecer la comprensión lectora y la socioemocionalidad en la Institución Educativa Besito Voláo. Fuente: elaboración propia.

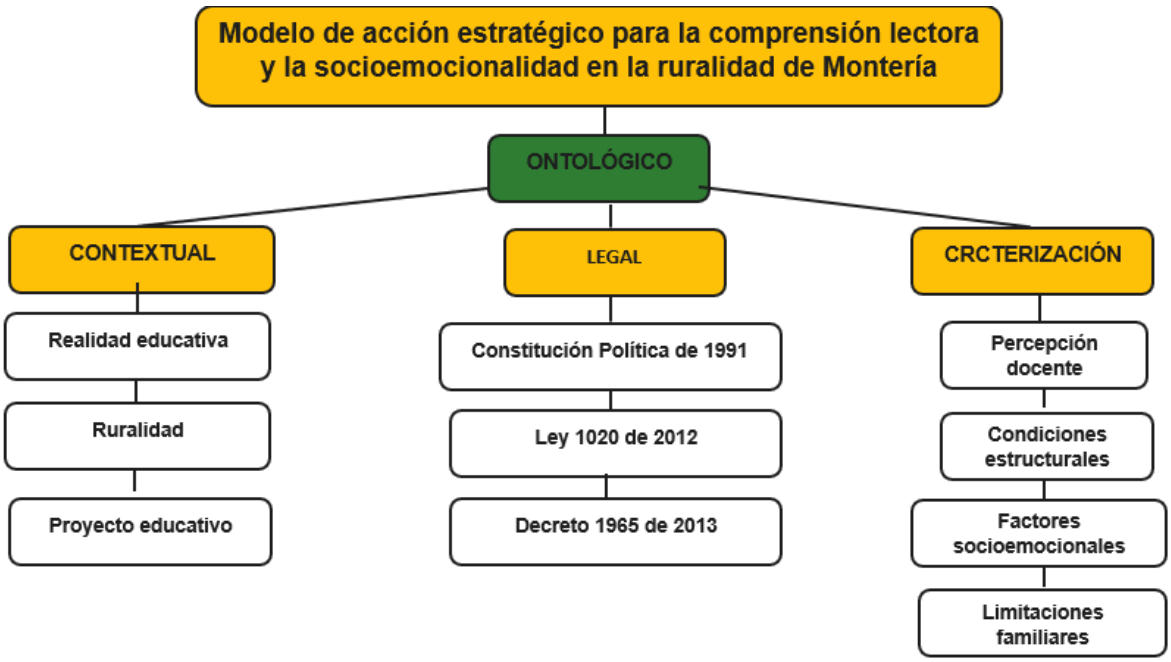
El componente ontológico se refiere a la realidad educativa concreta en la cual se desarrolla el proceso de investigación: la ruralidad de Montería. Este nivel reconoce que la comprensión lectora y la socioemocionalidad no pueden analizarse de manera aislada, sino que están profundamente condicionadas por un contexto marcado por limitaciones estructurales, desigualdades en el acceso a recursos y tensiones propias de la vida rural. La existencia de brechas tecnológicas, la falta de bibliotecas, el escaso acompañamiento familiar y las condiciones socioeconómicas adversas constituyen factores que influyen directamente en las capacidades integrales de los educandos.

Desde esta postura, el componente ontológico invita a la toma de conciencia sobre esta realidad y a asumirla no solo como un diagnóstico, sino como un punto de partida para la acción. Así, el reconocimiento de la esencia de estas limitaciones implica que las instituciones educativas deben programar, planear, ejecutar y evaluar acciones que respondan a dichas particularidades, entendiendo que, la

diversidad de recursos que caracteriza a las zonas rurales se convierte en un apoyo potencial para dinamizar el componente formativo.

En consecuencia, este componente se convierte en la base sobre la cual se sustenta el modelo estratégico para abordar de forma situada la comprensión lectora y la socioemocionalidad, en tanto que visibiliza la situación actual y compromete a los actores educativos a transformarla desde la reflexión crítica y el compromiso social. De esta forma, se ofrecen elementos teorizantes para la articulación de los constructos estratégicos diseñados con las condiciones de la ruralidad monteriana.

Figura 6 Componente ontológico del modelo de acción estratégico



Nota. Se muestra los elementos del componente ontológico del modelo de acción estratégico para fortalecer la comprensión lectora y la socioemocionalidad en la I. E Besito Voláo. Fuente: elaboración propia.

Bajo este escenario, el componente ontológico de este modelo de acción estratégico reconoce que, la comprensión lectora y la socioemocionalidad en la ruralidad de Montería se desarrollan en una articulación compleja de realidades estructurales, históricas y culturales. En este sentido, las instituciones educativas no se asumen como espacios aislados de las metas de las comunidades, sino más bien, un reflejo del contexto rural en el que los procesos formativos son

determinados por factores como las limitaciones de infraestructura, el acceso restringido a recursos pedagógicos y tecnológicos, las dinámicas familiares y comunitarias, así como las huellas históricas de desigualdad que han configurado la región.

Los hallazgos evidenciaron que los docentes identifican con claridad estas limitaciones: la falta de bibliotecas, la carencia de materiales didácticos y el escaso acompañamiento familiar, que no solo repercuten en el desarrollo de competencias lectoras, sino también en la dimensión socioemocional de los estudiantes. En palabras de los participantes, “no se cuenta con la infraestructura adecuada para trabajar la lectura con los niños”, lo que refleja una inequidad estructural que obstaculiza el derecho a una educación plena.

La ontología aquí propuesta se origina, además, de la idea de que el aprendizaje está profundamente atravesado por la experiencia vital del estudiante. En la ruralidad, los relatos orales, las prácticas agrícolas y la vida comunitaria forman parte de los horizontes de sentido que median la relación con los textos. Tal como señalan Díaz (2011) y Freire (1997), comprender implica situarse en el mundo vivido: la lectura es a la vez interpretación y construcción de identidad.

Desde esta perspectiva, el componente ontológico se sustenta en la necesidad de reconocer las condiciones materiales y simbólicas que configuran el acto educativo en Montería rural. Al hacerlo, se asume que la práctica pedagógica no puede desvincularse del contexto, sino que debe nutrirse de este, por su relación con la cotidianidad del estudiante. Esta concepción se articula con la normativa vigente en Colombia, particularmente con la Constitución Política (1991), la Ley General de Educación (1994) y la Ley 1620 (2013), que promueven la educación inclusiva y la formación en valores ciudadanos.

Conforme a esto, el componente ontológico establece que comprender la lectura en el ámbito rural no es solo un asunto de métodos didácticos, sino un proceso profundamente ligado al contexto social, cultural y emocional de los estudiantes. De este modo, realidad rural permite fundamentar la propuesta de estrategias contextualizadas que integren lo académico con lo humano,

garantizando que la escuela sea un lugar donde los estudiantes obtengan herramientas para transformar su comunidad.

Desde el componente teleológico se orienta la finalidad última del modelo de acción estratégico: resignificar la comprensión lectora y la socioemocionalidad como ejes fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes rurales. En esta medida, la teleología no se limita a definir metas abstractas, sino que busca responder al para qué de la práctica pedagógica y de la investigación educativa en contextos rurales.

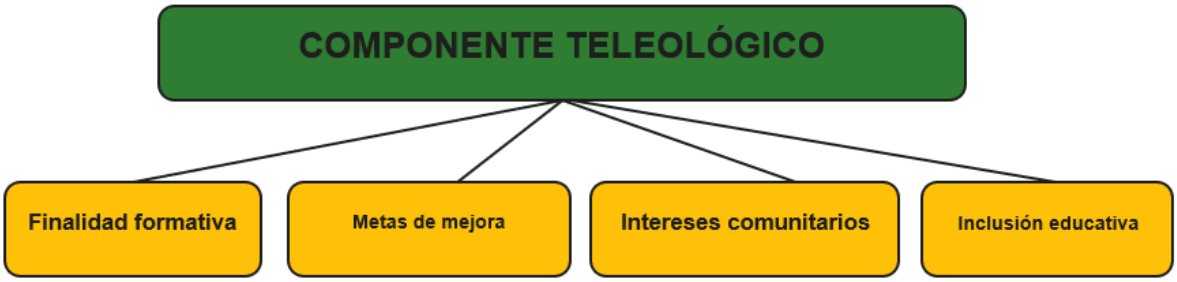
En concordancia con los hallazgos, la lectura en las escuelas rurales no puede entenderse únicamente como una competencia cognitiva; debe asumirse como una herramienta de transformación personal y comunitaria. Tal como lo señalaron los docentes entrevistados, cuando la lectura se conecta con las vivencias y emociones del estudiante, “se convierte en una ventana para expresar lo que a veces no se puede decir en voz alta”. Esta postura expone la afinidad de la acción lectora con la idea de posibilitar procesos de expresión, autoconocimiento y construcción de sentido.

De acuerdo con los lineamientos internacionales de la UNESCO (2021, 2023), la educación de la actualidad exige trascender los contenidos programáticos para formar ciudadanos críticos, sensibles y capaces de convivir en la diversidad, considerando el carácter integral que requieren las situaciones contextuales actuales. En esta línea, el componente teleológico de este modelo busca:

- *Finalidad formativa.* Que los estudiantes desarrollen competencias lectoras y socioemocionales que les permitan comprender textos, pero también interpretarse a sí mismos y al mundo.
- *Metas de mejora.* Fortalecer la motivación hacia la lectura, fomentar la resiliencia emocional y promover un aprendizaje significativo conectado con la vida rural.

- *Intereses comunitarios.* Integrar a las familias y la comunidad en prácticas lectoras y actividades socioemocionales, de modo que el aprendizaje se convierta en una experiencia compartida.
- *Inclusión educativa*. Garantizar que la comprensión lectora y la dimensión socioemocional no sean privilegios, sino derechos de todos los niños y niñas en Montería rural, superando barreras de desigualdad estructural

Figura 7 *Componente teleológico del modelo de acción estratégico*



Nota. Se muestra los elementos del componente teleológico del modelo de acción estratégico para fortalecer la comprensión lectora y la socioemocionalidad en la I. E Besito Voláo. Fuente: elaboración propia.

Así, la teleología de este modelo no solo define metas pedagógicas, sino que las conecta con la necesidad de formar sujetos críticos, empáticos y capaces de transformar su entorno. Tal como lo expone Vásquez (2022), la educación debe orientarse a potenciar la competencia emocional, ya que, la enseñanza implica el desarrollo de individuos emocionalmente estables, especialmente cuando se disponen a transformar sus realidades.

En consecuencia, el componente teleológico enmarca este modelo estratégico en una visión de futuro: una escuela rural donde la comprensión lectora y la socioemocionalidad se conviertan en pilares de justicia educativa, convivencia pacífica y desarrollo comunitario.

El componente axiológico de este modelo estratégico se centra en los valores que sustentan la práctica pedagógica lectora y la socioemocionalidad en contextos rurales. Los hallazgos del estudio revelan que los docentes y directivos asumen que la lectura no puede desligarse de la formación en valores como la empatía, la

confianza, la responsabilidad y la solidaridad, los cuales configuran la base de la interacción en el aula y de la relación con la comunidad educativa. Así, la comprensión lectora trasciende lo meramente cognitivo para convertirse en un proceso ético y humanizante que responde a los desafíos de inequidad y exclusión presentes en la ruralidad.

En este sentido, los valores compartidos entre docentes, estudiantes, familias y directivos se erigen como mediadores de la experiencia educativa, pues permiten que la práctica pedagógica se viva como un acto intencionado de cuidado y acompañamiento. Desde la categoría de socioemocionalidad en el aula, se reconoció la necesidad de identificar el vínculo de la disposición emocional del estudiante con el manejo de textos y construcción de sentido de los que lee. Ello implica que la enseñanza de la lectura debe estar sustentada por el valor que los estudiantes le dan a la lectura, tal manera que éstos sientan que su voz es respetada, que sus emociones son legítimas y que el espacio escolar es un entorno seguro para aprender.

El análisis de las entrevistas muestra además que los docentes rurales, al enfrentar limitaciones materiales y estructurales, recurren a valores como la resiliencia y la creatividad para suplir las carencias. Esto conecta con la categoría de práctica pedagógica reflexiva, donde el compromiso ético del maestro se traduce en la búsqueda de alternativas didácticas para no dejar a ningún estudiante atrás. Así, lo axiológico se articula con el propósito de la investigación en tanto que otorga valor a las acciones de mejora contextualizadas, entendidas como expresiones de justicia educativa y compromiso social.

Figura 8 *Componente axiológico del modelo de acción estratégico*



Nota. Se muestra los elementos del componente axiológico del modelo de acción estratégico para fortalecer la comprensión lectora y la socioemocionalidad en la I. E Besito Voláo. Fuente: elaboración propia.

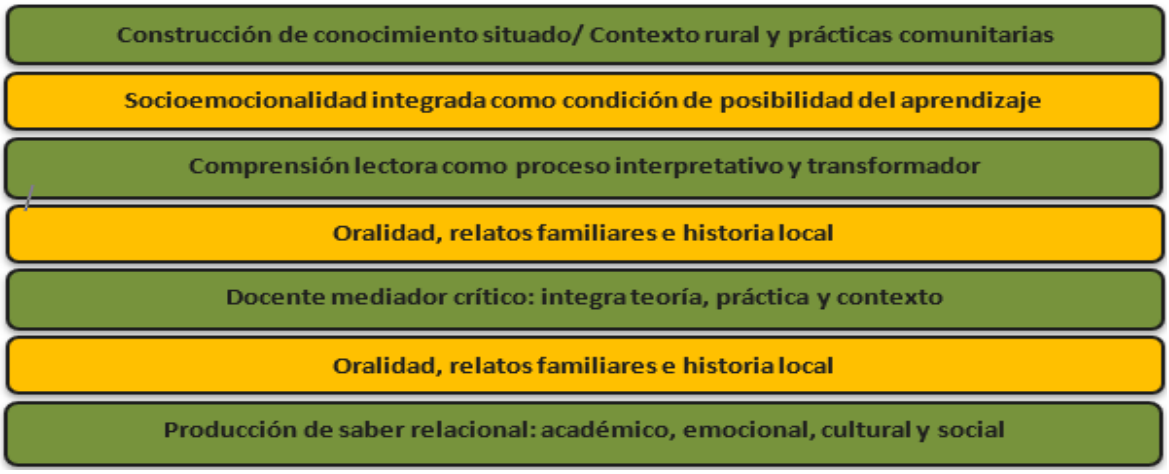
Bajo este escenario, la comunidad educativa aporta al componente axiológico a través de la transmisión de saberes, relatos orales y experiencias de vida que refuerzan los vínculos intergeneracionales y afianzan la identidad cultural. Estos elementos, lejos de ser anecdóticos, constituyen la base para formar ciudadanos capaces de valorar su contexto y proyectarse a la inclusión educativa desde el trabajo conjunto.

Por tanto, el componente axiológico sostiene la convicción de que la comprensión lectora y la socioemocionalidad no son aprendizajes neutros, sino experiencias cargadas de valores que moldean la subjetividad y la convivencia. De allí que la propuesta de estrategias de mejora planteada en esta tesis se fundamente en la necesidad de cultivar en los docentes la capacidad de ser mediadores axiológicos, capaces de guiar procesos pedagógicos donde los valores sean inseparables de los saberes.

El componente epistemológico de este modelo, se enfoca en el abordaje del conocimiento sobre la comprensión lectora y la socioemocionalidad en contextos rurales, orientado desde la praxis pedagógica de educadores participantes. Este se configura como un espacio de mediación donde el saber académico dialoga con las experiencias de vida del estudiante, sus emociones y la realidad de su comunidad estudiada.

En este sentido, los hallazgos evidenciaron que la comprensión lectora adquiere sentido en tanto se relaciona con las vivencias cotidianas del niño y que, sin un andamiaje socioemocional sólido, difícilmente se consolidan aprendizajes profundos. Así, el conocimiento no puede concebirse únicamente como acumulación de información, sino como proceso interpretativo y transformador, donde la lectura deviene en un acto de construcción de identidad y de fortalecimiento de las articulaciones sociales de los individuos.

Figura 9 *Componente epistemológico del modelo de acción estratégico*



Nota. Se muestra los elementos del componente axiológico del modelo de acción estratégico para fortalecer la comprensión lectora y la socioemocionalidad en la I. E Besito Voláo. Fuente: elaboración propia.

La perspectiva epistemológica se convierte en una base para las estrategias propuestas, puesto que, esta postura reconoce que los estudiantes rurales construyen saberes a partir de la oralidad comunitaria, los relatos familiares, la historia local y los recursos limitados disponibles, resignificando el acto de leer más allá de los libros de texto. Esta postura coincide con aportes de Freire (1997), quien señala que leer implica, en primer lugar, leer el mundo, y con Mendoza et al. (2022), al plantear que la dimensión emocional es indisociable del aprendizaje.

En este escenario, el educador, por lo tanto, se posiciona como un mediador crítico, capaz de integrar categorías como práctica pedagógica reflexiva, agencia docente, comunidad educativa y desigualdad estructural en su forma de enseñar. Desde lo epistemológico, esto significa que el conocimiento se produce en un

entramado relacional donde influyen tanto los recursos académicos como los factores emocionales, culturales y sociales del contexto rural.

En conclusión, el componente epistemológico del modelo articula teoría y práctica en un marco que valora el conocimiento situado, reconoce la centralidad de las emociones y legitima la comunidad rural como productora de saber. Este enfoque garantiza que la formación docente no sea meramente técnica, sino profundamente humana, sensible y contextualizada.

Por otro lado, la perspectiva metodología constituye el eje operativo del modelo, pues define los procedimientos, estrategias y acciones concretas para transformar la práctica escolar en torno a la comprensión lectora y la socioemocionalidad. En este caso, se estructura desde una visión articulada:

- **Acciones correctivas**: orientadas a atender dificultades ya evidenciadas en el aula, tales como la desmotivación lectora, la baja autoestima o la ausencia de hábitos lectores en los hogares rurales.
- **Estrategias preventivas**: diseñadas para anticiparse a las problemáticas, consolidando ambientes de confianza, motivación y acompañamiento afectivo en los procesos de lectura.

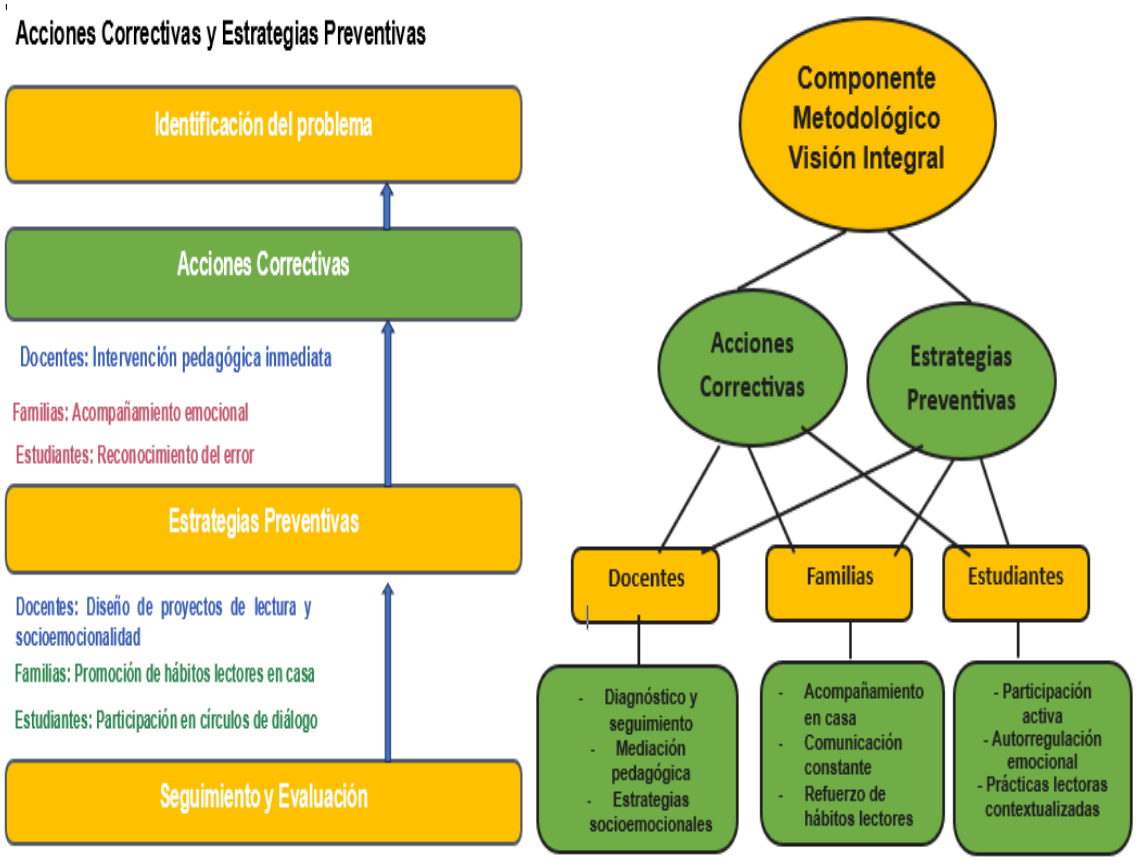
En correspondencia con los hallazgos, los procedimientos metodológicos se sostienen en la conjunta de los actores educativos, ya que estos tienen la responsabilidad de trabajar de manera cooperativa para el logro de propósitos formativos comunes:

- Docentes como mediadores creativos y resilientes, responsables de diseñar experiencias lectoras significativas, vinculadas con la vida rural, y de generar espacios de reflexión socioemocional en el aula.
- Familias como primeros formadores, llamados a recuperar la oralidad, las historias locales y a participar activamente en las dinámicas escolares como coeducadores.

- Estudiantes como protagonistas de su propio proceso, en quienes se fomenta la autonomía lectora, la expresión de emociones y la construcción colectiva de sentido en torno a los textos.

Así, la metodología no solo establece procedimientos didácticos explícitos (círculos de lectura, dramatizaciones, escritura reflexiva, diarios emocionales), sino que también organiza la acción pedagógica en torno a roles diferenciados que, de manera articulada, permiten fortalecer la comprensión lectora y lo socioemocional en contextos rurales.

Figura 10 *Componente metodológico del modelo de acción estratégico*



Nota. Se muestra los elementos del componente axiológico del modelo de acción estratégico para fortalecer la comprensión lectora y la socioemocionalidad en la I. E Besito Voláo. Fuente: elaboración propia.

Las acciones correctivas, constituyen un conjunto de intervenciones inmediatas que buscan atender las dificultades ya presentes en el proceso de

comprensión lectora y en la dimensión socioemocional de los estudiantes rurales. Estas medidas, fundamentadas en los hallazgos de la investigación, reconocen que los problemas no se limitan a la falta de recursos pedagógicos, sino que incluyen aspectos vinculados con la motivación, la confianza y la mediación familiar.

En consecuencia, como primera acción se propone la implementación de acompañamiento diferenciado, que parta de un diagnóstico pedagógico y socioemocional del estudiante para identificar sus barreras de aprendizaje y establecer planes de apoyo individualizados. Este tipo de acciones, sustentadas en lo que UNESCO (2021) denomina *educación inclusiva y con equidad*, permiten no solo nivelar competencias, sino también reconstruir la seguridad de los escolares al abordar la lectura.

En segundo lugar, se requiere intervención colaborativa docente y la familia, orientada a reconstruir los vínculos entre el hogar y la escuela, dado que las entrevistas revelaron un acompañamiento familiar limitado y, en ocasiones, desarticulado. La participación activa de los padres en talleres de lectura compartida y en espacios de escucha afectiva representa una medida correctiva frente al abandono simbólico que varios docentes expusieron en sus testimonios.

Finalmente, las acciones correctivas deben incluir espacios que promuevan vínculos socioemocionales dentro del aula, como círculos de diálogo y ejercicios de expresión artística, que permitan a los estudiantes resignificar experiencias de frustración o estigmatización asociadas con sus dificultades lectoras. Tal como plantean Bernal (2022) y Trigo (2021), la alfabetización emocional es una condición de posibilidad para el aprendizaje significativo y, en contextos rurales, adquiere un valor adicional como recurso para fortalecer la autoestima y la pertenencia comunitaria.

En cuanto a las estrategias preventivas, se busca anticipar la aparición de dificultades lectoras y socioemocionales, consolidando una cultura pedagógica inclusiva, creativa y contextualizada. Estas no solo se dirigen a superar los obstáculos en los procesos académicos, sino también a prevenir fenómenos de estigmatización y desmotivación que afectan la formación integral a nivel escolar.

En este sentido, como primera directriz de prevención se propone la integración de la comprensión lectora en las áreas de los proyectos curriculares, de modo que el estudiante perciba la lectura como herramienta transversal y no exclusiva del área de Lengua Castellana. Ello responde al hallazgo reiterado en las entrevistas con directivos: la comprensión lectora debe ser responsabilidad compartida por todas las disciplinas, lo que coincide con la perspectiva de Cárdenas (2022) al concebir la lectura del entorno como condición para la lectura de lo escrito.

De igual manera, resulta esencial fomentar estrategias pedagógicas situadas, es decir, actividades que vinculen los textos con la vida cotidiana rural: relatos comunitarios, prácticas agrícolas, tradiciones orales, cantos y narrativas familiares. Estas estrategias previenen la desvinculación entre texto y contexto, identificada como una de las causas de desmotivación en los estudiantes, y refuerzan la comprensión lectora desde la pertinencia cultural.

En este sentido, el rescate de la lectura en tiempos de desinterés lector exige recuperar el placer de leer desde aquello que tiene sentido para la vida del niño rural: su territorio, sus voces, sus memorias y sus formas propias de comprender el mundo. Así, la lectura situada contribuye a disminuir la desvinculación entre texto y contexto, fortalece la motivación, favorece la participación y amplía las posibilidades de comprensión lectora desde la pertinencia cultural y socioemocional.

Asimismo, como medida preventiva, se sugiere consolidar programas de formación socioemocional docente, que fortalezcan en el profesorado competencias en empatía, manejo de conflictos y acompañamiento emocional. En coherencia con los planteamientos de la OCDE (2022) sobre habilidades socioemocionales en la educación, este tipo de iniciativas asegura que los maestros no solo transmitan contenidos, sino que también modelen actitudes de respeto, cuidado y resiliencia.

Por último, las estrategias preventivas deben estar acompañadas de comunidades de aprendizaje escolar que integren los distintos actores escolares, con el fin de que estudiantes, familias y docentes compartan lecturas, reflexiones y experiencias en torno al valor de la palabra y la convivencia. Estas iniciativas

anticipan el aislamiento o estigmatización de los estudiantes al situar la lectura como práctica colectiva y celebrada.

Conforme a lo anterior, las acciones correctivas se centran en atender de manera inmediata las dificultades ya manifestadas en los estudiantes, mientras que las estrategias preventivas buscan anticiparse a las mismas mediante la creación de entornos pedagógicos inclusivos y socioemocionalmente protectores. Ambas son complementarias y constituyen ejes fundamentales del modelo propuesto para resignificar la comprensión lectora y la socioemocionalidad en condiciones rurales como las de la Institución Educativa Besito Voláo.

MOMENTO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

La estructuración de este apartado gira en torno a la presentación de las conclusiones alcanzadas, como respuesta a las interrogantes formuladas en el Momento I: Aproximación a la realidad y los objetivos del estudio, en concordancia con los referentes teóricos examinados y el análisis crítico-reflexivo realizado sobre los hallazgos registrados. En este sentido, conviene subrayar que el proceso investigativo representó una experiencia de construcción social de carácter complejo, arraigada en las percepciones y significados atribuidos por docentes y directivos de la Institución Educativa Besito Voláo. Desde esta perspectiva, las conclusiones no se reducen a una exposición final de resultados, sino que expresan una lectura integrada de la realidad educativa rural, donde la comprensión lectora, la socioemocionalidad y la práctica pedagógica se entrecruzan en la vida cotidiana de la escuela.

De esta manera, la configuración del proceso hermenéutico que dirigió el desarrollo de la investigación, posibilitó la generación de categorías y dimensiones fenomenológicas que evidenciaron la relación estrecha entre la comprensión lectora y socioemocionalidad. Esto se convirtió en un componente esencial para articular las voces de los actores con la teoría y la postura propia del investigador, configurando una aproximación teórica y un modelo de acción estratégico como aportes finales de la investigación. En este recorrido también se hizo visible el ser docente rural a la luz de los tiempos actuales: un maestro que enseña en medio de limitaciones, pero que al mismo tiempo sostiene vínculos, acompaña emociones, reconoce la cultura del territorio y convierte la lectura en una oportunidad para que los estudiantes comprendan la palabra, su realidad y su lugar en la comunidad.

En lo que corresponde al primer objetivo, enfocado en analizar la percepción de los docentes sobre la integración de la socioemocionalidad en la enseñanza de la comprensión lectora en la ruralidad, se concluye que, dentro de la percepción de

los docentes, la dimensión socioemocional representa un componente esencial para el abordaje de los aprendizajes lectores. Desde la comprensión de dicha dimensión, se ancla la promoción situada de los procesos de motivación, resiliencia y sentido de pertenencia en los estudiantes. No obstante, los docentes exponen que la poca sistematización de la articulación de la socioemocionalidad y la práctica pedagógica, genera disonancias entre el discurso y la materialización de los proyectos escolares institucionales.

La percepción generalizada de los directivos y docentes es que la socioemocionalidad amplifica la comprensión lectora cuando se fomenta un clima afectivo positivo, pero que en la práctica cotidiana los esfuerzos siguen siendo esporádicos, dependientes de la iniciativa individual y no de un marco pedagógico común. Este hallazgo resulta crucial, pues visibiliza la necesidad de una formación docente intencionada que trascienda lo cognitivo y logre incorporar la dimensión emocional como eje transversal del proceso lector.

Asimismo, los informantes clave manifestaron que, aunque existe una conciencia sobre la importancia de la socioemocionalidad, en ocasiones la voluntad de los educadores se convierte en uno de los componentes que determina la fragmentación que sufre el este proceso en el ámbito educativo, pues, sin un respaldo curricular e institucional que legitime lo socioemocional en los proyectos de aprendizaje, se obstaculizan las metas pedagógicas. En este sentido, subrayaron la urgencia de contar con espacios formativos intencionales, tanto curriculares como extracurriculares, donde se promueva de manera explícita el abordaje de la autorregulación, la empatía y la adaptabilidad como parte del aprendizaje lector. Por ello, se reconoce el papel regulador de la formación docente en las competencias socioemocionales, pues de ello depende el grado de modelación al momento de situarlas y sostenerlas en el aula.

Bajo esta línea, la afinidad de las concepciones de los docentes sobre la socioemocionalidad como un recurso para contrarrestar las dificultades propias de la ruralidad, resultó un aspecto representativo para comprender el vínculo socioemocional de los estudiantes, con factores como el rezago académico, la baja

autoestima estudiantil y las condiciones de vulnerabilidad social. De hecho, las interpretaciones de los hallazgos evidencian que, para los participantes, abordar la socioemocionalidad en el proceso lector, no se reduce a la definición de una estrategia, sino que implica el establecimiento de rutas de apoyo para fortalecer la resiliencia comunitaria, dado que la escuela constituye un espacio de interacción y gestión de las emociones, donde existe un diálogo de los estudiantes con los textos y con la vida cotidiana.

Conforme a esto, se concluye que la percepción docente sobre la integración de la socioemocionalidad en la comprensión lectora, está alineada con la búsqueda constante de equilibrar lo teórico con las necesidades prácticas de las comunidades escolares, ya que los maestros son conscientes de la relación estrecha de las bases emocionales con el reconocimiento del sentido de lo que se lee. Sin embargo, estos actores escolares reconocen el papel trascendental de la creación de lineamientos claros, específicamente frente a la articulación de la inclusión curricular y las estrategias institucionales, puesto que, para pasar de prácticas aisladas a un modelo pedagógico estructurado, es vital que se cuenten con las capacidades suficientes al momento de responder a complejidad de los contextos rurales y al desafío de formar lectores competentes y emocionalmente integrados.

En este punto, la figura del docente rural adquiere especial relevancia, porque su labor no se agota en enseñar estrategias lectoras, sino que se extiende hacia el acompañamiento humano de estudiantes que llegan al aula con historias familiares, afectivas y sociales diversas. En los tiempos actuales, marcados por la inmediatez tecnológica, la pérdida progresiva del interés por la lectura y las brechas propias de la ruralidad, el maestro se convierte en mediador de sentido: escucha, orienta, contiene y crea condiciones para que el estudiante pueda acercarse al texto sin miedo, con confianza y con reconocimiento de su propia experiencia.

En lo concerniente al segundo objetivo, orientado a identificar los factores clave para mejorar la comprensión lectora desde la perspectiva de la socioemocionalidad, los aportes teóricos abordados dejaron ver el creciente interés del marco investigativo sobre la importancia de comprender los vínculos entre lo

cognitivo y lo socioemocional. Dentro de los referentes teóricos y experiencias investigativas abordadas, especialmente sobre práctica pedagógica, comprensión lectora, educación socioemocional y educación rural, emergieron elementos de gran valor para este trabajo. Por un lado, la constatación la fragmentación de la relación entre la lectura y la socioemocionalidad en la mayoría de los estudios; por otro, la evidencia de la incidencia directa los factores emocionales en la forma como los estudiantes se disponen y se motivan frente a la lectura.

Esto representó un aspecto novedoso para el estudio, ya que más allá de reconocer la influencia del componente socioemocional sobre el desempeño lector que marca la literatura, se identificaron y sistematizaron factores clave, organizados en tres dimensiones, que exponen la complejidad de la comprensión lectora en la ruralidad. Dentro de estos aspectos se encuentran los personales, pedagógicos y contextuales. El primero de estos (personales) se relacionan con la autorregulación emocional y la empatía de los estudiantes como base para asumir la lectura con sentido.

Desde los pedagógicos, se abordan los factores asociados al diseño de actividades, la selección de textos significativos y la construcción de ambientes emocionales seguros para el aprendizaje; y en los contextuales, se hace referencia al papel de la familia, la comunidad y las condiciones de la ruralidad en el fortalecimiento de la comprensión lectora. Este hallazgo supera las propuestas revisadas en la literatura, que suelen centrarse solo en el nivel intrapersonal del estudiante o en estrategias docentes aisladas, sin asumir la complejidad del entramado que se configura en la práctica educativa rural.

En este marco, se concluye que el estudio aporta una mirada integral que articula los factores personales, pedagógicos y contextuales en un sentido común y articulado, lo que constituye un insumo fundamental para construir la aproximación teórica propia del modelo estratégico al que se apunta. Desde este punto de vista, los factores socioemocionales son un eje condicionante de la contextualización de las destrezas de la comprensión lectora, dejando de ser entendidos como simples complementos de la enseñanza de este proceso, debido al significado pedagógico

que le da lo socioemocional a la lectura. Este avance permite sentar bases sólidas para futuras propuestas formativas en instituciones rurales, donde las limitaciones estructurales y sociales pueden ser compensadas mediante el fortalecimiento intencionado de la dimensión socioemocional en la práctica pedagógica.

Desde esta mirada, los factores identificados no deben entenderse como elementos aislados, sino como expresiones de una misma realidad escolar: la lectura en la ruralidad depende de lo que ocurre en el aula, pero también de lo que vive el estudiante en su familia, en su comunidad y en su relación consigo mismo. Por ello, el docente rural necesita leer no solo los desempeños académicos, sino también los silencios, las inseguridades, las motivaciones y las formas culturales mediante las cuales los niños y jóvenes se aproximan al conocimiento. Esta lectura pedagógica del contexto amplía el alcance del modelo propuesto, porque sitúa la comprensión lectora en el cruce entre aprendizaje, afectividad y territorio.

En cuanto al tercer objetivo, centrado en describir las prácticas pedagógicas que tienen que ver con la comprensión lectora y el aspecto socioemocional aplicadas en la Institución Educativa Besito Voláo, los resultados mostraron que este proceso tiene desafíos representativos en torno a la diversificación de las actividades pedagógicas. Dentro de estos retos se destaca la permanencia del modelo tradicional como rector de las prácticas de los docentes, donde las respuestas didácticas se centran en la decodificación y la repetición literal. Esto limita la posibilidad de que la lectura se convierta en un acto significativo y contextualizado, que convoque las emociones y la experiencia vital del estudiante dentro de su realidad.

No obstante, el análisis crítico y situado de los hallazgos, permitió evidenciar experiencias pedagógicas emergentes en las que los docentes procuran conectar la comprensión lectora con la dimensión socioemocional. Entre estas destacan los círculos de lectura con diálogo sobre emociones, las dramatizaciones de relatos, el uso de textos y narrativas locales que recuperan la identidad cultural de la comunidad, y las actividades de escritura autobiográfica orientadas a la reflexión personal. Estas prácticas, aunque todavía aisladas, demuestran que los educadores

resaltan la importancia de articular lo cognitivo y lo afectivo, y que buscan, desde su contexto rural, alternativas para promover aprendizajes más integrales.

A partir de la interpretación crítica de estas prácticas se revela una tensión fundamental en la manera como las emociones inciden en el abordaje de la comprensión lectora escolar. Mientras el peso de la tradición escolar mantiene vigentes enfoques mecanicistas como opción pedagógica, emergen propuestas pedagógicas innovadoras y aterrizadas al contexto, que integran la socioemocionalidad como vía para fortalecer la comprensión lectora. Este contraste confirma que el cambio depende de la existencia de estrategias institucionales que permitan consolidar, sistematizar y validar esas prácticas emergentes como parte de una política educativa escolar.

Bajo este escenario, los hallazgos sistematizados ponen en consideración que las prácticas pedagógicas en la institución se encuentran en un proceso de transición, pasando de un enfoque centrado en la decodificación hacia uno que reconoce la relevancia de la socioemocionalidad en la lectura. Esta situación representa un aporte sustantivo, pues, no solo evidencia la posibilidad con la que cuentan los docentes de las zonas rurales, frente a la innovación de sus prácticas desde las experiencias existentes, sino también el reconocimiento del papel significativo que cumple la articulación de las capacidades socioemocionales en las actividades de aprendizaje lectoras. Así, se consolida el fundamento empírico para la aproximación teórica y el modelo de acción estratégico, los cuales se orientan a transformar las propuestas para el abordaje pedagógico de la lectura, emoción y cultura.

En este sentido, las prácticas descritas muestran que el docente rural actual se mueve entre la permanencia de formas tradicionales de enseñanza y la búsqueda de alternativas que devuelvan a la lectura su carácter vivo, cercano y placentero. Cuando el maestro incorpora relatos del entorno, conversaciones sobre emociones, experiencias familiares o narrativas comunitarias, no solo diversifica una actividad de aula, sino que recupera el valor de la palabra como puente entre escuela y vida. Allí se encuentra uno de los aportes más significativos del estudio:

reconocer que la innovación pedagógica en la ruralidad no siempre nace de grandes recursos, sino de la sensibilidad del docente para convertir lo cotidiano en posibilidad formativa.

Con relación al cuarto objetivo, enfocado en interpretar los significados atribuidos por los docentes de la Institución Educativa Besito Voláo a su práctica pedagógica, en función de la comprensión lectora y la socioemocionalidad, se evidenciaron hallazgos fundamentales para la construcción de una aproximación teórica, donde se asocian estrategias de mejora contextualizadas. A partir de la aplicación del método fenomenológico trascendental, fue posible develar que los docentes comprenden su práctica como un proceso atravesado no solo por condicionantes cognitivos, sino también por elementos emocionales, culturales y comunitarios que configuran la manera en que los estudiantes leen, sienten e interpretan la realidad.

De igual modo, la interpretación crítica y situada de los discursos permitió reconocer que, para los docentes, la comprensión lectora no puede reducirse al ejercicio de decodificación, sino que se concibe como un proceso cognitivo-afectivo, donde la empatía, la motivación, la resiliencia y el sentido de pertenencia juegan un papel determinante. Los significados atribuidos a la práctica pedagógica reflejan, además, la conciencia de que la socioemocionalidad es mediación y motor para la construcción de aprendizajes significativos en la ruralidad, en tanto favorece que los estudiantes logren conectar el texto con sus emociones y con la vida cotidiana.

De este proceso hermenéutico se identificaron tres componentes fundamentales de la aproximación teórica, los cuales definen de manera práctica la articulación de la socioemocionalidad con el abordaje didáctico de la comprensión lectora. El primero de estos corresponde a la comprensión de lo que se lee como experiencia situada que integra razón y emoción. El segundo, evalúa la socioemocionalidad como recurso pedagógico para sostener la motivación y la resiliencia en contextos de vulnerabilidad; y el tercero, expone la práctica docente como espacio de mediación y transformación social.

Estos componentes, al articularse, permitieron formular un modelo de acción estratégico que traduce los significados develados en directrices operativas para la escuela rural. Dicho modelo propone lineamientos curriculares, pedagógicos e institucionales que responden a la necesidad de pasar de prácticas aisladas a políticas escolares integrales que fortalezcan la comprensión lectora desde una perspectiva socioemocional.

Por consiguiente, la aproximación teórica construida adquiere sentido en la medida en que reconoce al docente rural como sujeto pedagógico situado, capaz de interpretar las necesidades de sus estudiantes y de transformar las limitaciones del contexto en oportunidades de mediación. En esta investigación, el maestro no aparece únicamente como ejecutor de estrategias, sino como actor que piensa su práctica, la resignifica y la proyecta hacia una educación más humana. De ahí que el modelo de acción estratégico no se conciba como una receta externa, sino como una ruta nacida de las voces docentes, de la experiencia escolar y de la necesidad de fortalecer la lectura desde el vínculo entre cognición, emoción, cultura y comunidad.

De este modo, la interpretación fenomenológica de los significados atribuidos por los docentes confirma que la lectura, en el contexto de Besito Voláo, es vivida como una experiencia que excede el plano académico para convertirse en oportunidad de crecimiento personal, social y comunitario. La principal contribución del estudio consiste en haber transformado esas percepciones en una aproximación teórica sólida y contextualizada, capaz de orientar estrategias de mejora educativa en la ruralidad. Este logro no solo aporta un marco explicativo para comprender la práctica pedagógica, sino que ofrece a la institución y al sistema educativo rural un referente para diseñar e implementar acciones concretas que integren cognición y emoción como vías complementarias para el desarrollo de lectores competentes y emocionalmente integrados.

Conforme a lo anterior, las conclusiones permiten afirmar que la comprensión lectora en la Institución Educativa Besito Voláo no puede desligarse del ser docente rural ni de las condiciones actuales en las que se desarrolla la práctica educativa.

La escuela rural continúa siendo un espacio de encuentro, cuidado y posibilidad, especialmente cuando el maestro logra articular la lectura con la vida emocional y cultural de sus estudiantes. Por ello, el aporte doctoral de esta investigación radica en haber construido una aproximación teórica que no separa el aprendizaje lector de la experiencia humana, sino que lo comprende como una práctica situada, afectiva y comunitaria, desde la cual es posible formar lectores que no solo descifren textos, sino que también puedan interpretar su realidad y participar de manera más consciente en ella.

Recomendaciones

Las recomendaciones que se presentan a continuación, tienen su origen en el proceso reflexivo y dialógico bajo el cual se desarrolló esta investigación, sustentada en el paradigma interpretativo y en el método fenomenológico trascendental. Por ello, dichas orientaciones se convierten en una base para la proyección práctica del constructo teórico y del modelo de acción estratégico desarrollado, los cuales buscan fortalecer la comprensión lectora desde la socioemocionalidad en el contexto rural de la Institución Educativa Besito Voláo.

En este sentido, cada propuesta se deriva del análisis profundo de los hallazgos y de la interacción con los docentes y directivos participantes, quienes, desde sus vivencias y discursos, revelaron la necesidad de transformar la práctica pedagógica en un espacio donde la lectura y las emociones actúan colectivamente, en función del aprendizaje contextualizado. En consecuencia, las sugerencias realizadas constituyen un conjunto de acciones, orientadas a ofrecer rutas flexibles de mejora, que reconozcan la generación de escenarios de aprendizaje donde los estudiantes puedan asumir la lectura con sentido, empatía y creatividad.

Conforme a esto, se considera pertinente tener en cuenta las siguientes recomendaciones.

Adoptar el componente socioemocional como eje del abordaje de la lectura en el marco curricular, con el fin de viabilizar la inclusión de resultados de aprendizaje y criterios de evaluación formativa, donde se vinculen comprensión

inferencial y crítica con autorregulación, empatía y resiliencia. Esto implica la institucionalización de prácticas pedagógicas que ponderen tanto procesos cognitivos como evidencias emocionales (diarios de lectura, bitácoras de emociones).

Implementar secuencias didácticas situadas, a través de las cuales se planifiquen ciclos de lectura, dialogo y creatividad, con textos de la cultura local (relatos orales, crónicas del territorio). Esto, con el fin de que el significado del aprendizaje se vincule con el componente socioemocional que determina el desenvolvimiento de los estudiantes en el entorno rural.

Priorizar estrategias de mediación, donde se promueva la implementación de círculos de lectura emocional, escritura autobiográfica breve, dramatizaciones y tertulias dialógicas. De esta manera, se requiere de la ejecución de sesión pedagógicas donde se contemplen activadores afectivos y ejercicios de metacognición, con el propósito de generar escenarios de retroalimentación y reflexión sobre el aprendizaje.

Gestionar materiales con pertinencia, teniendo en cuenta la importancia del uso de textos que hablen de oficios, festividades y paisajes de Montería rural; esto incrementa motivación y permanencia en la tarea lectora.

En el marco del desarrollo profesional docente, se sugiere jerarquización de la formación, tanto en lo cognitivo como en lo emocional. Esto implica la continuidad de diplomados internos sobre didáctica de la comprensión y educación socioemocional con módulos de inferencia lectora, evaluación auténtica y cuidado de sí para el docente (autoconciencia, regulación, empatía).

De igual manera se recomienda institucionalizar comunidades de práctica, donde tanto el desarrollo de encuentros mensuales para documentar experiencias, como el análisis de transcripciones de aula, constituyan un eje para ajustar las secuencias situadas y la socialización formal de los aprendizajes. Esto resalta la importancia de promover acuerdos axiológicos que pauten lenguaje emocional

respetuoso, escucha activa y validación de las vivencias estudiantiles durante su participación lectora.

Frente al ámbito de la gestión institucional, se sugiere que la política escolar del establecimiento educativo Besito Voláo, incorpore el modelo de acción estratégico para la lectura socioemocional en el PEI, contemplando metas, responsables y cronograma. Con ello, se posibilita la creación de ambientes seguros y ricos en textos, y ajustados a la realidad rural, donde se deben atender brechas de recursos con soluciones creativas y pertinentes.

En cuanto a la vinculación familia y comunidad escolar, se recomienda promocionar estrategias que apunten a lograr un mayor acompañamiento de los acudientes el proceso lector. De esta manera se sugiere la creación de itinerarios comunitarios de lectura, donde los estudiantes tengan la posibilidad de convertir testimonios locales en textos escolares.

Con relación al componente evaluativo y de seguimiento, se sugiere la contemplación de indicadores mixtos, con el propósito de tener criterios de valoración combinados, que permitan establecer una matriz de evaluación de la comprensión (local, global, inferencial, crítica) con indicadores socioemocionales (persistencia, autorregulación, empatía observable). Esto requiere de la definición de ciclos de mejora continua, con el fin de establecer escenarios de retroalimentación, en el que se realicen microevaluaciones orales y escritas que registren cambio en comprensión y bienestar.

Estas recomendaciones, aterrizan la aproximación teórica y el modelo de acción estratégico diseñado a decisiones concretas de aula, escuela y territorio, lo que implica transformar la comprensión lectora en experiencia cognitivo–afectiva situada, fortalecer al docente mediador y convertir a la institución en un ecosistema de lectura con cuidado emocional. Con ello, se pasa de esfuerzos aislados a una política escolar que reconoce que leer es también habitar(se) y que la ruralidad no es límite, sino un elemento que le da sentido al aprendizaje.

Referencias

Abreu, O., Pla, R., Naranjo, M., & Rhea, S. (2021). La pedagogía como ciencia: su objeto de estudio, categorías, leyes y principios. *Información tecnológica*, 32(3), 131-140. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000300131

Ahedo, M. (2024). Desarrollando una sociología amplia de la educación. Revista de Sociología de la Educación - RASE, 17 (1), 107-123. http://dx.doi.org/10.7203/RASE.17.1.27799.

Alzate, F., y Castañeda, J. (2020). *Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación*. Revista Electrónica Educare, 24 (1), 411-424.

Ames, P. (2004). Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: Desafíos y posibilidades. *GTZ-Proeduca*, 2(1), 5-47.http://www.grade.org.pe/creer/archivos/Ames-Patricia.-2004-Las-escuelas-multigrado-en-el-contexto-educativo-actual-1.pdf

Astete, C. (2016). *La dimensión ontológica de la investigación cualitativa en la educación y pedagogía.* Revista Horizonte de la Ciencia, 6 (10), 98-104, https://www.redalyc.org/journal/5709/570960870010/html/

Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory.* Nueva York: Prentice Hall.

Bernal, G. (2015). *Modelo teórico pedagógico para el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes de secundaria visto desde su contexto sociocultural*. [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Archivo Digital. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/493

Brackett, M., y Rivers, S. (2014). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 36, 18-26. https://isps.yale.edu/research/publications/isps12-007

Calderón, M., González, G., Salazar, P., & Washburn, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 157-179. http://http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140947032014000100008&lng=en&tlng=es

Cárdenas, L. (2023). *La lectura hermenéutica: una propuesta para la enseñanza de la filosofía*. IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación, 22(1), 45-68.

Cejudo, J., López, M., Rubio, M., & Latorre, J. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: Una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62. https://www.redalyc.org/pdf/3382/338245392003.pdf

Chao, C. (2022). *Educación emocional en tiempos de crisis: de la pedagogía de la emergencia a la pedagogía del cuidado para el bienestar integral*. Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, 2(1), 9-12. https:// rieeb.ibero.mx/index.php/ rieeb/article/view/31

Chávez, A., & Salazar, M. (2024). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes latinoamericanos: Un estudio correlacional*. Revista Latinoamericana de Educación Emocional, 9(1), 23–41. https://doi.org/10.37229/latem.2024.9.1.23

Congreso de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*.

Congreso de Colombia. (2024). *Ley 2383 de 2024. Por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia*.

Congreso de Colombia. (2025). *Ley 2503 de 2025. Por medio de la cual se crea y se implementa la Cátedra de Educación Emocional en todas las instituciones educativas de Colombia en los niveles de preescolar, básica y media y se adoptan otras disposiciones*.

Congreso de Colombia. (1994). *Ley General de Educación – Ley 115 de 1994*.

Congreso de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006 – Código de Infancia y Adolescencia*.

Contreras, S. (2021). La comprensión lectora para el éxito escolar. *Dominio de Las Ciencias*, 7 (3), 61-81. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8229707.pdf

Creswell, J., y Creswell, J. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.* Sage, Los Angeles.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2021). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. SAGE Publications.

De Nóbrega, N, & Santos, G. (2014). Inteligencia emocional y actividad lectora en una escuela de 1er ciclo. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 5 (1), 159-165. https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851788017.pdf

Del Poso, F., Jiménez, F., y Barrientos, A. (2018). *Pedagogía Social y Educación Social en Colombia: cómo construir la cultura de paz comunitaria en el postconflicto.* Revista Zona Próxima, 29, 32-51.

Díaz, S., y Cárdenas, R. (2022). Habilidades socioemocionales asociadas a formación y experiencia docente para maestros sentipensantes. *Educación y Ciencia*, (26), 2-17. https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e14289

Díaz, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y Saberes*, (50), 11-28. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012124942019000100011&lng=en&tlng=es

Duque, P., Rodríguez, J., & Vallejo, S. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico*. [Tesis de grado, Universidad de Manizales]. Archivo Digital. https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/401

Espinosa, A. (2019). Aproximaciones teóricas para la formación docente en competencias socioemocionales. *Revista de arte, humanidades y ciencias sociales*, 6 (10), 9-21. http://revistas.upaep.mx/index.php/ayh/article/view/79/72

Fernández, F., Caro, D., & Vaca, E. (2021). *Social and Emotional Learning in the Ibero-American Context: A Systematic Review.* Frontiers in Psychology, 12, 738501.

Franco, H. (2019). *Las dimensiones filosóficas al hacer investigación cualitativa: los significados construidos.* Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores 1(39), 1-19, https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/1630/1267

Gallego, J., Figueroa, S., & Rodríguez, A. (2018). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y Lingüística*, 40, 187-208. https://www.scielo.cl/pdf/lyl/n40/0716-5811-lyl-40-187.pdf

García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. Revista Educación, 36(1), 1-24. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007

Gélvez, J., Rincón, J., & Villamizar, M. (2022). *Prácticas de literacidad en contextos rurales latinoamericanos: una revisión sistemática*. Revista Invecom, 22(2), 122–141. https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3777

Heidegger M. (2015). *Sobre a essência da linguagem*. Petrópolis: Vozes.

Hernández, A. (2021). Acercamiento a la realidad educativa en las escuelas del sector rural venezolano. *Revista Scientific*, 6(19), 264-278. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.19.13.264-278

Hernández, R y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C. V.

ICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8(5), 82-95. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084006

Illicachi, R. (2025). *Enseñanza de la lectura desde el enfoque sociocultural en la educación básica-rural: una revisión sistemática*. Revista InveCom / ISSN En línea: 2739-0063, 6(1), 1–7. https://doi.org/10.5281/zenodo.15231625

Iño, W . (2018). *Investigación educativa desde un enfoque cualitativo la historia oral como método.* Voces de la Educación, 3(6), 93-110.

Kemmis, S. (2017). *Práctica educativa reflexiva: Una visión renovada*. Narcea Ediciones.

Ley 115. (1994). Ley General de Educación. Bogotá, Colombia: Diario Oficial del Congreso.

Loaiza, Y., Taborda, J., & Ruiz, F. (2020). La pedagogía: Una mirada de estudiantes y profesores de programas de Licenciatura. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 13-38. https://doi.org/10.17227/rce.num79-8084

López, J. (2019). Ética en la investigación educativa: crisis, complejidad y desafío formativo. En D. M. Arzola Franco (Coord.), *Procesos formativos en la investigación educativa: Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 223–235). Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua.

Martínez, E., y Martínez, M. (2021). *Estrategia didáctica mediada por las TIC para el fortalecimiento de la comprensión lectora*. [Tesis de pregrado, Universidad de la Costa]. https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/8178

Martínez Ruiz, J., & Sánchez, M. (2024). *La Educación Emocional desde las Percepciones de las Comunidades Educativas en Instituciones Oficiales de Bogotá*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(4), 745-773. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12318

Mendoza, M., Migliaro, A., & Aros, A. (2022). Relevancia pedagógica de las competencias socioemocionales desde la perspectiva de los profesores de educación primaria. *Entramados,* 9-12. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-

74682022000100001#:~:text=As%C3%AD%2C%20las%20competencias%20socioemocionales%20docentes,et%20al.%2C%202017

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020). *Lineamientos para el desarrollo de competencias socioemocionales en la educación básica y media*. Bogotá: MEN. https://www.mineducacion.gov.co/portal/

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026*.

Miranda, S., Ortiz, J. (2020). *Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa.* Revista Iberoamericana para el la Investigación y el Desarrollo educativo, 11(21), 1-17. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672020000200164

Molina, T., Quintero, G., Lizcano, C., & Burbano, L. (2019). Producción de conocimiento teórico: Caso de Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela). *Revista Venezolana de Gerencia*, 24 (88), 1343-1352. https://www.redalyc.org/journal/290/29062051023/29062051023.pdf

Moran, W., Silva, E., Cabezas, D., & Reyes, K. (2024). *Rincón de lectura amigable: Fomento de la lectura en instituciones educativas rurales.* LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades, 5(4), 87 – 98. https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2233

Mota, A. (2021). *Aspectos ontognoseológicos y teleológicos de la investigación.* Educere, 25 (81), 345-351. https://www.redalyc.org/journal/356/35666225002/html/

Naciones Unidas (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.

Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). *Metodología de la Investigación: Cuantitativas-Cualitativas y Redacción de Tesis.* 5ta. Edición. Ediciones de la U

OEI. (2023). *Educación emocional y en valores: políticas educativas para el bienestar*. https://www.oei.int/

Parra, L., Menjura, M., Pulgarín, L., & Gutiérrez, M. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 17 (1), 70-94. https://www.redalyc.org/journal/1341/134175018005/134175018005.pdf

Paz Maldonado, E.J. (2018). La ética en la investigación educativa. *Revista de Ciencias Pedagógicas e Innovación* [Revista en línea], VI(1), 45-51. Disponible: https://incyt.upse.edu.ec/pedagogia/revistas/index.php/rcpi/article/download/219/255/

Pekrun, R., Linnenbrink, L., Marsh, H., & Ainley, M. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 1-3. https://www.researchgate.net/publication/229271743_Pekrun_R_Students'_Emotions_and_Academic_Engagement_Introduction_to_the_Special_Issue_Contemporary_Educational_Psychology_36_1-3

Perfetti, M. (2003). *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia*. Roma, Italia.

Pérez, W. (2022). *Ambientes de Aprendizaje Enriquecidos con TIC para la Comprensión Lectora en Educación Básica Secundaria*. [Tesis Doctoral, Universidad del Norte]. Archivo Digital. https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/10716/TESIS%20PDF.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pérez, H. (2023). Perspectivas axiológicas en la práctica docente: Integrando la pedagogía del amor para la trascendencia educativa. *Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación*, 23(1), 254–264.

Pervin, N., & Mokhtar, M. (2022). The Interpretivist Research Paradigm: A Subjective Notion of a Social Context. International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 11(2), 419–428.

Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognoscitivas*. Problema central del desarrollo. Siglo XXI. Madrid.

Piratoba, D. (2023). *Comprensión lectora en primaria rural: un análisis de estrategias y condiciones*. Revista Dialéctica, 37(1), 45–59. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialectica/article/view/2689

Poveda, W., & Alcocer, M. (2023). El modelo de Escuela Nueva en la Ruralidad Colombiana: Un análisis de la transición a la Educación Urbana del Municipio de Topaipi, Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 2075-2100. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6336

Ripoll, M. (2021) Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Telos*, vol. 23, núm. 2, 286-300. https://www.redalyc.org/journal/993/99366775006/99366775006.pdf

Rodríguez, R. (2022). *Inteligencia emocional y comprensión lectora en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública, El Porvenir -2021*. [Tesis Doctoral, Universidad César Vallejo]. Archivo Digital. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/83617/Rodr%C3%ADguez_MRM-SD.pdf?sequence=1

Rodríguez, K., Camargo, Z. & Uribe, G. (2022). La lectura del libro álbum como mediación hacia el desarrollo socioemocional. *Folios*, (55). https://doi.org/10.17227/folios.55-12657

Rojas, L., y Castillo, M. (2016). La Práctica Pedagógica y su incidencia en el proceso educativo. *Rastros y Rostros del Saber*, 1(1), 60-72. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrosyrostros/article/view/9361

Romero, O., y Finol, M. (2020). *Enfoques epistemológicos en la enseñanza a estudiantes con discapacidad en la educación superior.* Revista Polo del Conocimiento, 5 (9), 1-18.

Santos, E. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 71-91. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129006

Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. Imagination, cognition, and personality, 9(3), 185-211. https://scholars.unh.edu/psych_facpub/450/

Sánchez, P. (2022). Desarrollo de competencias emocionales. Evidencias empíricas de efectividad en diferentes propuestas metodológicas. [Tesis Doctoral, Universidad de Alicante]. Archivo Digital. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/93131/1/tesis_barbara_sanchez_sanchez.pdf

Santamaría, N., Sampedro, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 30, 153-176. https://www.redalyc.org/journal/296/29668176005/html/

Skinner, B. (1975). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Fontanella.

Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2021). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. SAGE Publications.

Talavera, E., & Garrido, M. (2010). Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación. *RE*

Trigo, L. (2021). La relevancia del marco teórico (MT) en la educación científica: Una aproximación desde la ciencia política y el estudio del desarrollo histórico institucional. *Panorama, 15(2 (29), 52-66. https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i29.2536*

UNESCO. (2022). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Informe regional de América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de

Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Publicación basada en los resultados del ERCE 2019.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. International Commission on the Futures of Education. UNESCO. tandfonline.com+1uniservitate.org+1unesco.org+11unesco.org+11unesco.org+11

Vaello, J., & Vaello, O. (2018). Competencias socioemocionales del profesorado. *Revista del consejo escolar del estado*, 5(8), 95-104. http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/cee/publicaciones/revistaparticipacioneducativa/sumario-n8.html

Valles, M. (2003). Técnicas cualitativas de investigación social. *European Review of Labour and Research* ,9 (3).

Vásquez, A. (2022). Comprensión lectora: fundamentos teóricos y estrategias de acercamiento al texto. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 618-633. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2607

Velasco, J. (2024). *¿Hacia una práctica profesional reflexiva? Cuatro estrategias para la educación superior*. Revista *Docencia Universitaria*, 25(2), 9–29. https://doi.org/10.18273/revdu.v25n2-2024002

Walker, W. (2022). *Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional.* Revista Enfoques. 26 (2),13–33. Fundación Educacional Intraeduc, Chile.

Velásquez, L., Rodríguez, P., & León, A. (2024). *Estudio sobre la comprensión lectora en estudiantes de básica media de una escuela del cantón La Libertad, provincia de Santa Elena*. Revista de Investigación Educativa y Pedagógica, 8(1), 34–52. https://www.researchgate.net/publication/387260923

Zamora, S., Segarra, S., González, S., & Vitonera, M. (2023). *El aprendizaje significativo en la educación actual: una reflexión desde la perspectiva crítica.* Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0, 27(1), 218–230. https://doi.org/10.46498/reduipb.v27i1.1896

Zembylas, M. (2020). *Emotions and Education: Theoretical and Research Perspectives*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-34304-0

ANEXOS

Anexo A *Triangulación de propósitos con las categorías y preguntas de la entrevista*

Propósito 01: Diagnosticar la importancia de integrar la socioemocionalidad en la enseñanza de la comprensión lectora en las instituciones educativas rurales				
Categoría	**Subcategoría**	**Unidades de Significado**	**Pregunta**	**Respuesta**
Socioemocionalidad Comprensión Lectora	Influencia emocional en la comprensión Vínculo afectivo con el aprendizaje	Influencia emocional en la comprensión	**Pregunta 5:** ¿Qué papel juega la socioemocionalidad en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de zonas rurales?	**Informante 01:** Es evidente que la parte socioemocional afecta positiva o negativamente en el desarrollo de la comprensión lectora. Si desde casa el estudiante solo recibe críticas y se le recalcan sus aspectos negativos, llega a la Institución predispuesto para la realización de cualquier tipo de actividad. En cambio, cuando el niño llega alegre y se siente apoyado desde casa y en el colegio se le resaltan sus cualidades y potencialidades, rinde y avanza positivamente; mejoren
Socioemocionalidad Comprensión lectora	Motivación Confianza Participación Respeto por las opiniones Niveles De Lectura Reflexión de textos leídos	Resaltar capacidades, promover confianza y respeto en discusiones grupales mejora la comprensión lectora.	**Pregunta 6:** ¿Cuáles son los elementos socioemocionales más relevantes para fortalecer la comprensión lectora en su institución?	**Informante 01:** Los elementos emocionales más relevantes para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes son: Resaltar las capacidades de cada uno de ellos, en donde se les brinde la confianza para que participen activamente en el desarrollo de las actividades. Respetar las opiniones de sus compañeros, donde dan sus puntos de vista. motivación y que se sientan apoyados por el docente. Reflexionar sobre los textos leídos, promoviendo discusiones en los cuales establecen similitudes, se discuten las actitudes de los personajes y se identifica el tema central de cada texto.
Participación Familiar y Comunitaria	Familia Comunidad rural Actividades interactivas	Vínculo afectivo, acompañamiento familiar, rol comunitario	**Pregunta 8:** ¿Qué rol juegan la familia y la comunidad en el desarrollo de la comprensión lectora desde un enfoque socioemocional?	**Informante 01:** La familia juega un papel crucial en el desarrollo de la comprensión lectora porque son los que acompañan el proceso de enseñanza - aprendizaje, desde casa. Al tener un acompañamiento permanente del estudiante ellos avanzan significativamente; pero lastimosamente la realidad es otra; porque muchos padres de familia no dedican el tiempo a sus hijos debido a sus trabajos de campo o porque tuvieron que mudarse a la zona urbana y dejan a sus hijos al cuidado de sus familiares (abuelos o tíos). La comunidad también es esencial en el proceso porque son los que motivan a los estudiantes en la lectura, contando sus anécdotas, historias del pueblo en el que viven, compartiendo experiencias únicas y en la que el niño logre luego plasmarlas en un texto escrito
Influencia Emocional en la Comprensión	Niveles de comprensión Lecturas Contextualizadas Vínculo Afectivo con el Aprendizaje	Reflexión de textos, inferencia, interpretación. Textos vivenciales, cuentos, fábulas, mitos	**Pregunta 10:** ¿Qué recursos o metodologías consideras adecuados para integrar la socioemocionalidad en la enseñanza de la comprensión lectora?	**Informante 01:** Actualmente uno de los recursos que debemos trabajar son las emociones, en donde ellos identifiquen sus propias emociones, a partir de allí expresarse con naturalidad y reconocer sus estados de ánimo. Leer diferentes tipos de textos como cuentos, fabulas, mitos y leyendas donde los personajes expresen emociones y como lectores logren identificar.
Propósito 02: Identificar los elementos que se consideran más relevantes para fortalecer la comprensión lectora desde la perspectiva de la socioemocionalidad en la Institución Educativa Besito Voláo de Montería.				
Estrategias y prácticas pedagógicas	Estrategias Docentes Planificación Desigualdad Estructural	Preguntas, diccionarios, representaciones gráficas, comparaciones. Adaptación de textos, espacios de socialización. Falta de materiales, infraestructura, acceso a internet.	**Pregunta 3:** ¿Qué estrategias pedagógicas ha encontrado efectivas para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes rurales?	**Informante 01:** Trato en lo posible de utilizar una variedad de estrategias que permitan al niño interactuar con el texto. Una de las estrategias que utilizo es: Hacer preguntas antes, durante y después del texto. Esto hace que los estudiantes se conecten con el texto y logre comprender, interpretar e inferir. Resaltar las palabras desconocidas y formar diccionarios prácticos para que ellos amplíen sus vocabularios. Hacer representaciones gráficas de los textos leídos en clase, en donde representen la historia y lo que entendió de ella. Realizo comparaciones de textos en cuales los estudiantes deben establecer semejanzas y diferencias entre ellos.
			Pregunta 7: ¿Podría compartir alguna experiencia significativa donde haya integrado aspectos socioemocionales en su práctica de enseñanza de la lectura?	**Informante 01:** Una de las experiencias significativas en las cuales se ha integrado aspectos socioemocionales fue en grado 4° donde se trabajó el principito en compañía de los padres de familia, donde ellos acompañaban el proceso junto con sus hijos; al finalizar la lectura de toda la obra, los padres y estudiantes se dividían en grupo, para que realizaran una representación de la historia (dramatización), además de una manualidad del zorro quien iba a acompañar en el proceso para que

				se apropien del texto y del personaje principal. Esta actividad fue muy significativa porque los estudiantes reflejaban alegría en sus rostros al ver a sus padres involucrados en su aprendizaje y los padres se sintieron importantes al hacer parte del proceso de aprendizaje de sus hijos.
			Pregunta 1: ¿Cómo definiría la práctica pedagógica en relación con la comprensión lectora en la institución Educativa Besito Voláo?	**Informante 01:** Al hablar de comprensión lectora, se hace referencia a que el estudiante logre interpretar todo tipo de textos. En la Institución se elaboraron proyectos de lectura, pero no se realiza el debido seguimiento y acompañamiento desde las directivas. En mi práctica pedagógica busco llamar la atención del niño en el aula de clases, seleccionando texto teniendo en cuenta el contexto y las afinidades que ellos tienen con temas específicos, no ha sido un trabajo fácil como docente debido al poco acompañamiento del padre de familia en el proceso de lectura.
Propósito 03: Establecer las categorías que se implementan en las prácticas pedagógicas en la Institución Educativa Besito Volão de Montería para mejorar la gestión del conocimiento docente en relación con la comprensión lectora y la socioemocionalidad.				
Retos del Docente Rural	Limitaciones Materiales	Infraestructura, acceso a recursos, desvinculación familiar	**Pregunta 2:** ¿Cómo concibe usted la compresión lectora dentro de su labor docente y cuáles son los principales desafíos que enfrenta en su enseñanza en contextos rurales?	**Informante 01:** Concibo la comprensión lectora como un eje esencial en el aprendizaje de los niños desde los primeros años de escolaridad, siendo la base para lograr una buena comprensión e interpretación del texto; teniendo en cuenta lo que busca transmitir al lector. Siendo sinceros, los maestros de las zonas rurales tenemos múltiples desafíos que se deben superar, uno de ellos es la falta de materiales didácticos para incentivar al niño en la lectura, además el hábito de lectura no lo ven en sus hogares, porque sus padres no dedican tiempo a sus hijos ya sea por sus trabajos u ocupaciones en los quehaceres del hogar.
			Pregunta 4: ¿Cómo cree que el contexto rural influye en el desarrollo de habilidades lectoras en sus estudiantes?	**Informante 01:** En ocasiones el contexto influye negativamente en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora, porque no se cuenta con la infraestructura adecuada para trabajar la lectura con los niños en la institución como una biblioteca. Aunque se cuenta con algunos libros donados por el Ministerio, los niños no tienen fácil acceso a ellos debido a que se encuentran guardados con llave. Además, no se cuenta con acceso a Internet, en donde es posible encontrar diferentes actividades didácticas para desarrollar las habilidades lectoras. por si fuera poco, en sus hogares no tienen variedades de textos para que el niño lea porque consideran que eso se debe trabajar desde el aula de clase.
			Pregunta 9: ¿Cómo se podrían planificar y adaptar las clases considerando tanto la comprensión lectora como el desarrollo socioemocional?	**Informante 01:** Yo considero que lo primero que debemos tener en cuenta es que se debe seleccionar el texto acorde a las necesidades de los niños y grado en el que se encuentre. Las lecturas van dirigidas por nosotros para que el niño se concentre y de sus puntos de vistas sobre el tema. Además, debe haber un espacio en donde ellos tengan un espacio para aclarar sus inquietudes sobre el tema trabajado en clase. Formar equipos de trabajo para que lleguen a un consenso y socialicen en clase, donde ellos sean los protagonistas de su propio aprendizaje. Realizar actividades como picnic, dramatizaciones, títeres o videos literarios para que el estudiante trabaje la comprensión lectora en diferentes contextos.
			Pregunta 4: ¿Cómo cree que el contexto rural influye en el desarrollo de habilidades lectoras en sus estudiantes?	**Informante 01:** En ocasiones el contexto influye negativamente en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora, porque no se cuenta con la infraestructura adecuada para trabajar la lectura con los niños en la institución como una biblioteca. Aunque se cuenta con algunos libros donados por el Ministerio, los niños no tienen fácil acceso a ellos debido a que se encuentran guardados con llave. Además, no se cuenta con acceso a Internet, en donde es posible encontrar diferentes actividades didácticas para desarrollar las habilidades lectoras. por si fuera poco en sus hogares no tienen variedades de textos para que el niño lea porque consideran que eso se debe trabajar desde el aula de clase.
			Pregunta 11: ¿Qué estrategias le han permitido reflexionar y transformar su práctica educativa?	**Informante 01:** Una de las estrategias que me ha permitido reflexionar y transformar mi práctica, es compartir nuestras experiencias con mis compañeros de trabajo, compartiendo las experiencias y dificultades pidiendo consejos, asesorías y directrices para luego ponerlo en práctica en clase. Conversar y escuchar a mis estudiantes, para detectar que aspectos debo cambiar en mi práctica.

Anexo B *Guion de Entrevista semiestructurada*

Guion de entrevista semiestructurada Datos del Entrevistado		
Institución Educativa:	**Años de Experiencia en Instituciones rurales:**	
Fecha de la Entrevista:	**Hora de Inicio:**	**Hora de cierre:**
Código: **Rol: Docente de aula**		
Último Título Académico obtenido:		
Objetivo: Explorar la experiencia vivida de los docentes en torno a la comprensión lectora y a la socioemocionalidad en contextos rurales, además, busca comprender la esencia de los fenómenos desde la perspectiva del sujeto que los vive. Así mismo, generar información útil para analizar cómo esto influye en el desarrollo integral de los estudiantes en contextos rurales y fortalecer su rol en estos.		
Instrucciones: ● Esta entrevista está diseñada para recoger percepciones y reflexiones de los docentes en contextos rurales. ● se recomienda responder con sinceridad y profundidad, basándose en su experiencia profesional. ● La entrevista no es para descalificar o criticar sus respuestas. ● La información proporcionada será confidencial y utilizada con fines académicos.		

Pregunta	
1º	¿Cómo definiría la práctica pedagógica en relación con la comprensión lectora en la institución Educativa Besito Voláo?
2º	¿Cómo concibe usted la compresión lectora dentro de su labor docente y cuáles son los principales desafíos que enfrenta en su enseñanza en contextos rurales?
3º	¿Qué estrategias pedagógicas ha encontrado efectivas para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes rurales?
4º	¿Cómo cree que el contexto rural influye en el desarrollo de habilidades lectoras en sus estudiantes?
5º	¿Qué papel juega la socioemocionalidad en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de zonas rurales?
6º	¿Cuáles son los elementos socioemocionales más relevantes para fortalecer la comprensión lectora en su institución?
7º	¿Podría compartir alguna experiencia significativa donde haya integrado aspectos socioemocionales en su practica de enseñanza de la lectura?
8º	¿Qué rol juegan la familia y la comunidad en el desarrollo de la comprensión lectora desde un enfoque socioemocional?
9º	¿Cómo se podrían planificar y adaptar las clases considerando tanto la comprensión lectora como el desarrollo socioemocional?
10º	¿Qué recursos o metodologías consideras adecuados para integrar la socioemocionalidad en la enseñanza de la comprensión lectora?
11º	¿Qué estrategias le han permitido reflexionar y transformar su práctica educativa?
12º	¿Le gustaría agregar algún comentario o reflexión final sobre su experiencia en la enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales?

Agradezco su participación en esta entrevista. Su testimonio es fundamental para comprender y fortalecer la práctica pedagógica de los docentes en la enseñanza de la comprensión lectora bajo la perspectiva de la socioemocionalidad en los contextos rurales.

Este instrumento se elaboró teniendo en cuenta la tabla de especificaciones. (Ver anexo)

Firma investigadora
Màribel Villegas Vega
C.C: 26231127 Tierralta (Córdoba)

Firma participante
CC

Anexo C *Consentimientos informados*

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE DIRECTIVO DOCENTE (COORDINADOR) ACTIVO EN EL MAGISTERIO

Yo, _____, identificado (a) con cc: _____ expedida en Montería declaro que he sido invitado (a) para participar del estudio denominado **APROXIMACIÓN TEÓRICA HACIA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA BAJO LA PERSPECTIVA DE LA SOCIOEMOCIONALIDAD EN INSTITUCIONES RURALES**, donde manifiesto que he recibido información suficiente y entendible para tomar la decisión de participar de manera **estrictamente voluntaria** en este proceso investigativo desarrollado por Maribel Villegas Vega, de la **Universidad pedagógica Experimental Libertador**, conociendo sus propósitos, derechos, responsabilidades, posibles riesgos y molestias que se pudieran presentar durante el proceso.

Entiendo que este estudio tiene como propósito principal " Generar aproximaciones teóricas que fortalezcan la práctica pedagógica fundamentándose en la necesidad de comprender y abordar las particularidades de las instituciones educativas rurales en relación con la comprensión lectora y la socioemocionalidad", que se llevara a cabo en el departamento de Córdoba, municipio de Montería y participaré como Directivo docente **activo** en el Magisterio con más de _____ de experiencia como directivo docente en zonas rurales del departamento de Córdoba, el día ____ del mes ____ del año _____. En cuanto al procedimiento por el cual se recolectará información comprendo que es mediante la entrevista en profundidad en una o varias sesiones que sean requeridas, las ideas que usted haya expresado como parte de la investigación durante estas sesiones se grabarán de modo que el investigador pueda transcribir para después ser publicado con fines académicos, tratando de recopilar información que permita comprender la dinámica de la educación desarrollada en un contexto rural.

Se entiende que la información recopilada tendrá únicamente fines investigativos y su carácter es confidencial, no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Si durante la entrevista alguna de las preguntas le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas. Una vez transcritas y culminada la investigación, las grabaciones se destruirán o eliminarán.

Por lo tanto, doy a conocer que mi participación es voluntaria, sin retribuciones o compensaciones de tipo económico u otros, pero que los resultados investigativos podrían generan beneficios para la sociedad y el desarrollo del proceso educativo rural. Además, he sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el estudio en cualquier momento y que me puedo retirar de manera voluntaria de éste, sin expresión de causa, ni consecuencias negativas. Por otra parte, entiendo que puedo resolver dudas e inquietudes durante el proceso a través del investigador que puedo contactar al teléfono 3145978385 o al tutor de la investigación Dra. María Elena Martínez de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador al teléfono +58 4168281240.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al investigador a los teléfonos antes mencionados.
Finalmente, expreso mi consentimiento de participación en el estudio aportando de manera fidedigna la información, respetando el protocolo establecido,

Lugar y Fecha: Montería Córdoba 7 abril 2025
Firma investigadora _____
Nombre: Maribel Villegas Vega
C.C: 26231127 Tierralta (Córdoba)
Correo electrónico: marivive-25@hotmail.com
Teléfono: 3145978385

Firma participante _____
Nombre:
CC:
Correo electrónico:
Teléfono :

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE DIRECTIVO DOCENTE (COORDINADOR) ACTIVO EN EL MAGISTERIO

Yo, Ricardo Luis Granados Mendoza, identificado (a) con cc: 78698714 expedida en Montería declaro que he sido invitado (a) para participar del estudio denominado **APROXIMACIÓN TEÓRICA HACIA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA BAJO LA PERSPECTIVA DE LA SOCIOEMOCIONALIDAD EN INSTITUCIONES RURALES**, donde manifiesto que he recibido información suficiente y entendible para tomar la decisión de participar de manera **estrictamente voluntaria** en este proceso investigativo desarrollado por Maribel Villegas Vega, de la **Universidad pedagógica Experimental Libertador**, conociendo sus propósitos, derechos, responsabilidades, posibles riesgos y molestias que se pudieran presentar durante el proceso.

Entiendo que este estudio tiene como propósito principal " Generar aproximaciones teóricas que fortalezcan la práctica pedagógica fundamentándose en la necesidad de comprender y abordar las particularidades de las instituciones educativas rurales en relación con la comprensión lectora y la socioemocionalidad", que se llevara a cabo en el departamento de Córdoba, municipio de Montería y participaré como Directivo docente **activo** en el Magisterio con más de 10 años de experiencia como directivo docente en zonas rurales del departamento de Córdoba, el día 15 del mes abril del año 2025. En cuanto al procedimiento por el cual se recolectará información comprendo que es mediante la entrevista en profundidad en una o varias sesiones que sean requeridas, las ideas que usted haya expresado como parte de la investigación durante estas sesiones se grabarán de modo que el investigador pueda transcribir para después ser publicado con fines académicos, tratando de recopilar información que permita comprender la dinámica de la educación desarrollada en un contexto rural.

Se entiende que la información recopilada tendrá únicamente fines investigativos y su carácter es confidencial, no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Si durante la entrevista alguna de las preguntas le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas. Una vez transcritas y culminada la investigación, las grabaciones se destruirán o eliminarán.

Por lo tanto, doy a conocer que mi participación es voluntaria, sin retribuciones o compensaciones de tipo económico u otros, pero que los resultados investigativos podrían generan beneficios para la sociedad y el desarrollo del proceso educativo rural. Además, he

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el estudio en cualquier momento y que me puedo retirar de manera voluntaria de éste, sin expresión de causa, ni consecuencias negativas. Por otra parte, entiendo que puedo resolver dudas e inquietudes durante el proceso a través del investigador que puedo contactar al teléfono 3145978385 o al tutor de la investigación Dra. María Elena Martínez de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador al teléfono +58 4168281240.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al investigador a los teléfonos antes mencionados.

Finalmente, expreso mi consentimiento de participación en el estudio aportando de manera fidedigna la información, respetando el protocolo establecido,

Firma investigadora

Nombre: Maribel Villegas Vega

C.C: 26231127 Tierralta (Córdoba)

Correo electrónico: marivive-25@hotmail.com

Teléfono: 3145978385

Firma participante

Nombre: Ricardo Luis Granados Mendoza

CC: 78698714 Montería (Córdoba)

Correo electrónico: ricardoajedrecista@gmail.com

Teléfono :3104711011

Lugar y Fecha: Montería Córdoba 7 abril 2025

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE DIRECTIVO DOCENTE (COORDINADOR) ACTIVO EN EL MAGISTERIO

Yo, Rafael José Lázaro Ramírez, identificado (a) con cc: 78710096 expedida en Montería declaro que he sido invitado (a) para participar del estudio denominado **APROXIMACIÓN TEÓRICA HACIA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA BAJO LA PERSPECTIVA DE LA SOCIOEMOCIONALIDAD EN INSTITUCIONES RURALES**, donde manifiesto que he recibido información suficiente y entendible para tomar la decisión de participar de manera **estrictamente voluntaria** en este proceso investigativo desarrollado por Maribel Villegas Vega, de la **Universidad pedagógica Experimental Libertador**, conociendo sus propósitos, derechos, responsabilidades, posibles riesgos y molestias que se pudieran presentar durante el proceso.

Entiendo que este estudio tiene como propósito principal " Generar aproximaciones teóricas que fortalezcan la práctica pedagógica fundamentándose en la necesidad de comprender y abordar las particularidades de las instituciones educativas rurales en relación con la comprensión lectora y la socioemocionalidad", que se llevara a cabo en el departamento de Córdoba, municipio de Montería y participaré como Directivo docente **activo** en el Magisterio con más de 20 años de experiencia como directivo docente en zonas rurales del departamento de Córdoba, el día 15 del mes abril del año 2025. En cuanto al procedimiento por el cual se recolectará información comprendo que es mediante la entrevista en profundidad en una o varias sesiones que sean requeridas, las ideas que usted haya expresado como parte de la investigación durante estas sesiones se grabarán de modo que el investigador pueda transcribir para después ser publicado con fines académicos, tratando de recopilar información que permita comprender la dinámica de la educación desarrollada en un contexto rural.

Se entiende que la información recopilada tendrá únicamente fines investigativos y su carácter es confidencial, no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Si durante la entrevista alguna de las preguntas le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas. Una vez transcritas y culminada la investigación, las grabaciones se destruirán o eliminarán.

Por lo tanto, doy a conocer que mi participación es voluntaria, sin retribuciones o compensaciones de tipo económico u otros, pero que los resultados investigativos podrían generan beneficios para la sociedad y el desarrollo del proceso educativo rural. Además, he sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el estudio en cualquier momento y que

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

me puedo retirar de manera voluntaria de éste, sin expresión de causa, ni consecuencias negativas. Por otra parte, entiendo que puedo resolver dudas e inquietudes durante el proceso a través del investigador que puedo contactar al teléfono 3145978385 o al tutor de la investigación Dra. María Elena Martínez de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador al teléfono +58 4168281240.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al investigador a los teléfonos antes mencionados.

Finalmente, expreso mi consentimiento de participación en el estudio aportando de manera fidedigna la información, respetando el protocolo establecido,

Firma investigadora

Nombre: Maribel Villegas Vega

C.C: 26231127 Tierralta (Córdoba)

Correo electrónico: marivive-25@hotmail.com

Teléfono: 3145978385

Firma participante

Nombre: Rafael José Lázaro Ramírez

CC: 78710096 Montería (Córdoba)

Correo electrónico: lazaro-2009@hotmail.com

Teléfono :3107428357

Lugar y Fecha: Montería Córdoba 7 abril 2025

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE DOCENTES ACTIVOS EN EL MAGISTERIO

Yo, Arnulfo Antonio Mestra Diaz, identificado (a) con cc:78690134 expedida en Monte declaro que he sido invitado (a) para participar del estudio denominado **APROXIMACIÓ TEÓRICA HACIA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA COMPRENSIÓ LECTORA BAJO LA PERSPECTIVA DE LA SOCIOEMOCIONALIDAD E INSTITUCIONES RURALES**, donde manifiesto que he recibido información suficiente entendible para tomar la decisión de participar de manera **estrictamente voluntaria** en es proceso investigativo desarrollado por Maribel Villegas Vega, de la **Universidad pedagógi Experimental Libertador**, conociendo sus propósitos, derechos, responsabilidade posibles los riesgos y molestias que se pudieran presentar durante el proceso.

Entiendo que este estudio tiene como propósito principal "Generar aproximaciones teóric que fortalezcan la práctica pedagógica fundamentándose en la necesidad de comprender abordar las particularidades de las instituciones educativas rurales en relación con comprensión lectora y la socioemocionalidad", que se llevara a cabo en la I.E.R. BESIT VOLÁO del municipio de Montería, en el departamento de Córdoba, el día 15del mes ab del año 2025. En cuanto al procedimiento por el cual se recolectará información comprend que es mediante la entrevista en profundidad en una o varias sesiones que sean requerid las ideas que usted haya expresado como parte de la investigación durante estas sesiones grabarán de modo que el investigador pueda transcribir para después ser publicado con fin académicos, tratando de recopilar información que permita comprender la dinámica de educación desarrollada en un contexto rural.

Se entiende que la información recopilada tendrá únicamente fines investigativos y carácter es confidencial, no se usará para ningún otro propósito fuera de los de es investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Si durante la entrevista alguna de las pregunt le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de responderlas. Una vez transcritas y culminada la investigación, las grabaciones se destruir o eliminarán.

Por lo tanto, doy a conocer que mi participación es voluntaria, sin retribuciones compensaciones de tipo económico u otros, pero que los resultados investigativos podrí generan beneficios para la sociedad y el desarrollo del proceso educativo rural. Además, sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el estudio en cualquier momento y q me puedo retirar de manera voluntaria del estudio, sin expresión de causa, ni consecuenci negativas. Por otra parte, entiendo que puedo resolver dudas e inquietudes durante el proce a través del investigador que puedo contactar al teléfono 3145978385 o al tutor de investigación Dra. María Elena Martínez de la Universidad Pedagógica Experiment Libertador al teléfono +58 4168281240.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACION Y POSGRADO
INSTITUTO PEDAGOGICO DE CARACAS

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al investigador a los teléfonos antes mencionados.

Finalmente, expreso mi consentimiento de participación en el estudio aportando de manera fidedigna la información, respetando el protocolo establecido.

Firma investigadora 

Nombre: Maribel Villegas Vega

C.C: 26231127 Tierralta (Córdoba)

Correo electrónico: marivive-25@hotmail.com

Teléfono: 314 3978385

Lugar y fecha Montería, 7 de abril de 2025

Firma participante 

Nombre Arnulfo Antonio Mestra Diaz

CC: 78690134

Correo electrónico: amestradiaz@hotmail.com

Teléfono:3127781169

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE DOCENTES ACTIVOS EN EL MAGISTERIO

Yo, Mitzi Malvina Martínez De la Barrera, identificado (a) con cc:34998511 expedida
Montería declaro que he sido invitado (a) para participar del estudio denominad
APROXIMACIÓN TEÓRICA HACIA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE L COMPRENSIÓN LECTORA BAJO LA PERSPECTIVA DE L SOCIOEMOCIONALIDAD EN INSTITUCIONES RURALES, donde manifiesto q he recibido información suficiente y entendible para tomar la decisión de participar manera **estrictamente voluntaria** en este proceso investigativo desarrollado por Marib Villegas Vega, de la **Universidad pedagógica Experimental Libertador**, conociendo s propósitos, derechos, responsabilidades, posibles los riesgos y molestias que se pudien presentar durante el proceso.

Entiendo que este estudio tiene como propósito principal "Generar aproximaciones teóric que fortalezcan la práctica pedagógica fundamentándose en la necesidad de comprender abordar las particularidades de las instituciones educativas rurales en relación con comprensión lectora y la socioemocionalidad", que se llevará a cabo en la I.E.R. BESIT VOLÃO del municipio de Montería, en el departamento de Córdoba, el día 15 del mes ab del año2025. En cuanto al procedimiento por el cual se recolectará información compren que es mediante la entrevista en profundidad en una o varias sesiones que sean requerid las ideas que usted haya expresado como parte de la investigación durante estas sesiones grabarán de modo que el investigador pueda transcribir para después ser publicado con fin académicos, tratando de recopilar información que permita comprender la dinámica de educación desarrollada en un contexto rural.

Se entiende que la información recopilada tendrá únicamente fines investigativos y carácter es confidencial, no se usará para ningún otro propósito fuera de los de es investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Si durante la entrevista alguna de las pregunt le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de responderlas. Una vez transcritas y culminada la investigación, las grabaciones se destrair o eliminarán.

Por lo tanto, doy a conocer que mi participación es voluntaria, sin retribuciones compensaciones de tipo económico u otros, pero que los resultados investigativos podrí generan beneficios para la sociedad y el desarrollo del proceso educativo rural. Además, sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el estudio en cualquier momento y q me puedo retirar de manera voluntaria del estudio, sin expresión de causa, ni consecuenci negativas. Por otra parte, entiendo que puedo resolver dudas e inquietudes durante el proce a través del investigador que puedo contactar al teléfono 3145978385 o al tutor de

investigación Dra. María Elena Martínez de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador al teléfono +58 4168281240.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al investigador a los teléfonos antes mencionados.

Finalmente, expreso mi consentimiento de participación en el estudio aportando de manera fidedigna la información, respetando el protocolo establecido,

Firma investigadora: _____

Nombre: Maribel Villegas Vega

C.C: 26231127 Tierralta (Córdoba)

Correo electrónico: marivive-25@hotmail.com

Teléfono: 314 5978385

Firma participante _____

Nombre: Mitzy Malvina Martínez De la Barrera

CC.34998511 Montería (Córdoba)

Correo electrónico: michyma69@hotmail.com

Teléfono:3132564467

Lugar y Fecha: Montería Córdoba 07 de abril 2025

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE DOCENTES ACTIV EN EL MAGISTERIO

Yo, Keli Johana Lancheros Orduz, identificado (a) con cc: 1102357422 expedid Piedecuesta (Santander) declaro que he sido invitado (a) para participar del est denominado **APROXIMACIÓN TEÓRICA HACIA LA PRÁCTICA PEDAGÓG DE LA COMPRENSIÓN LECTORA BAJO LA PERSPECTIVA DE SOCIOEMOCIONALIDAD EN INSTITUCIONES RURALES**, donde manifiesto he recibido información suficiente y entendible para tomar la decisión de participa manera **estrictamente voluntaria** en este proceso investigativo desarrollado por Ma Villegas Vega, de la **Universidad pedagógica Experimental Libertador**, conociendo propósitos, derechos, responsabilidades, posibles los riesgos y molestias que se pudi presentar durante el proceso.

Entiendo que este estudio tiene como propósito principal "Generar aproximaciones teó que fortalezcan la práctica pedagógica fundamentándose en la necesidad de comprend abordar las particularidades de las instituciones educativas rurales en relación co comprensión lectora y la socioemocionalidad", que se llevara a cabo en la I.E.R. BES VOLÁO del municipio de Montería, en el departamento de Córdoba, el día 15del mes del año 2025. En cuanto al procedimiento por el cual se recolectará información compr que es mediante la entrevista en profundidad en una o varias sesiones que sean requer las ideas que usted haya expresado como parte de la investigación durante estas sesion grabarán de modo que el investigador pueda transcribir para después ser publicado con académicos, tratando de recopilar información que permita comprender la dinámica educación desarrollada en un contexto rural.

Se entiende que la información recopilada tendrá únicamente fines investigativos carácter es confidencial, no se usará para ningún otro propósito fuera de los de investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un númer identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Si durante la entrevista alguna de las pregu le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o d responderlas. Una vez transcritas y culminada la investigación, las grabaciones se destru o eliminarán.

Por lo tanto, doy a conocer que mi participación es voluntaria, sin retribucion compensaciones de tipo económico u otros, pero que los resultados investigativos poc generan beneficios para la sociedad y el desarrollo del proceso educativo rural. Adem sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el estudio en cualquier momento y me puedo retirar de manera voluntaria del estudio, sin expresión de causa, ni consecuer negativas. Por otra parte, entiendo que puedo resolver dudas e inquietudes durante el pro a través del investigador que puedo contactar al teléfono 3145978385 o al tutor investigación Dra. María Elena Martínez de la Universidad Pedagógica Experim Libertador al teléfono +58 4168281240.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al investigador a los teléfonos antes mencionados.

Finalmente, expreso mi consentimiento de participación en el estudio aportando de manera fidedigna la información, respetando el protocolo establecido,

Firma investigadora

Nombre: Maribel Villegas Vega

C.C: 26231127 Tierralta (Córdoba)

Correo electrónico: marivive-25@hotmail.com

Teléfono: 314 5978385

Lugar y fecha Montería Córdoba 7 de abril del 2025

Firma participante

Nombre: Keli Lancheros Orduz

CC: 1102357422 Piedecuesta (Santander)

Correo electrónico: klancheros18@gmail.com

Teléfono: 323 291 9861

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE DOCENTES ACTIVOS EN EL MAGISTERIO

Yo, Maritza Del Carmen Arciria Vásquez, identificado (a) con cc: 34984481expedida en Montería declaro que he sido invitado (a) para participar del estudio denominado **APROXIMACIÓN TEÓRICA HACIA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA BAJO LA PERSPECTIVA DE LA SOCIOEMOCIONALIDAD EN INSTITUCIONES RURALES**, donde manifiesto que he recibido información suficiente y entendible para tomar la decisión de participar de manera **estrictamente voluntaria** en este proceso investigativo desarrollado por Maribel Villegas Vega, de la **Universidad pedagógica Experimental Libertador**, conociendo sus propósitos, derechos, responsabilidades, posibles los riesgos y molestias que se pudieran presentar durante el proceso.

Entiendo que este estudio tiene como propósito principal "Generar aproximaciones teóricas que fortalezcan la práctica pedagógica fundamentándose en la necesidad de comprender y abordar las particularidades de las instituciones educativas rurales en relación con la comprensión lectora y la socioemocionalidad", que se llevara a cabo en la I.E.R. BESITO VOLÁO del municipio de Montería, en el departamento de Córdoba, el día 15del mes abril del año 2025. En cuanto al procedimiento por el cual se recolectará información comprendo que es mediante la entrevista en profundidad en una o varias sesiones que sean requeridas, las ideas que usted haya expresado como parte de la investigación durante estas sesiones se grabarán de modo que el investigador pueda transcribir para después ser publicado con fines académicos, tratando de recopilar información que permita comprender la dinámica de la educación desarrollada en un contexto rural.

Se entiende que la información recopilada tendrá únicamente fines investigativos y su carácter es confidencial, no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Si durante la entrevista alguna de las preguntas le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas. Una vez transcritas y culminada la investigación, las grabaciones se destruirán o eliminarán.

Por lo tanto, doy a conocer que mi participación es voluntaria, sin retribuciones o compensaciones de tipo económico u otros, pero que los resultados investigativos podrían generan beneficios para la sociedad y el desarrollo del proceso educativo rural. Además, he sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el estudio en cualquier momento y que me puedo retirar de manera voluntaria del estudio, sin expresión de causa, ni consecuencias negativas. Por otra parte, entiendo que puedo resolver dudas e inquietudes durante el proceso a través del investigador que puedo contactar al teléfono 3145978385 o al tutor de la investigación Dra. María Elena Martínez de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador al teléfono +58 4168281240.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al investigador a los teléfonos antes mencionados.

Finalmente, expreso mi consentimiento de participación en el estudio aportando de manera fidedigna la información, respetando el protocolo establecido,

Firma investigadora

Nombre: Maribel Villegas Vega

C.C: 26231127 Tierralta (Córdoba)

Correo electrónico: marivive-25@hotmail.com

Teléfono: 314 5978385

Firma participante

Nombre: Maritza Arciria Vásquez

CC: 34984481 Montería (Córdoba)

Correo electrónico: aladinojose4012@gmail.com

Teléfono:3105326127

Lugar y Fecha: Montería,7 de abril del 2025

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE DOCENTES ACTIVOS EN EL MAGISTERIO

Yo, Isaura Dean Mena, identificado (a) con cc: 1067866020 expedida en Montería declaro que he sido invitado (a) para participar del estudio denominado **APROXIMACIÓN TEÓRICA HACIA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA BAJO LA PERSPECTIVA DE LA SOCIOEMOCIONALIDAD EN INSTITUCIONES RURALES**, donde manifiesto que he recibido información suficiente y entendible para tomar la decisión de participar de manera **estrictamente voluntaria** en este proceso investigativo desarrollado por Maribel Villegas Vega, de la **Universidad pedagógica Experimental Libertador**, conociendo sus propósitos, derechos, responsabilidades, posibles los riesgos y molestias que se pudieran presentar durante el proceso.

Entiendo que este estudio tiene como propósito principal "Generar aproximaciones teóricas que fortalezcan la práctica pedagógica fundamentándose en la necesidad de comprender y abordar las particularidades de las instituciones educativas rurales en relación con la comprensión lectora y la socioemocionalidad", que se llevara a cabo en la I.E.R. BESITO VOLÁO del municipio de Montería, en el departamento de Córdoba, el día 15del mes abril del año 2025. En cuanto al procedimiento por el cual se recolectará información comprendo que es mediante la entrevista en profundidad en una o varias sesiones que sean requeridas, las ideas que usted haya expresado como parte de la investigación durante estas sesiones se grabarán de modo que el investigador pueda transcribir para después ser publicado con fines académicos, tratando de recopilar información que permita comprender la dinámica de la educación desarrollada en un contexto rural.

Se entiende que la información recopilada tendrá únicamente fines investigativos y su carácter es confidencial, no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Si durante la entrevista alguna de las preguntas le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas. Una vez transcritas y culminada la investigación, las grabaciones se destruirán o eliminarán.

Por lo tanto, doy a conocer que mi participación es voluntaria, sin retribuciones o compensaciones de tipo económico u otros, pero que los resultados investigativos podrían generan beneficios para la sociedad y el desarrollo del proceso educativo rural. Además, he sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el estudio en cualquier momento y que me puedo retirar de manera voluntaria del estudio, sin expresión de causa, ni consecuencias negativas. Por otra parte, entiendo que puedo resolver dudas e inquietudes durante el proceso a través del investigador que puedo contactar al teléfono 3145978385 o al tutor de la investigación Dra. María Elena Martínez de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador al teléfono +58 4168281240.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al investigador a los teléfonos antes mencionados.

Finalmente, expreso mi consentimiento de participación en el estudio aportando de manera fidedigna la información, respetando el protocolo establecido,

Firma investigadora	Firma participante Isaura Dean Mena
Nombre: Maribel Villegas Vega	Nombre: Isaura Dean Mena
C.C: 26231127 Tierralta (Córdoba)	CC: 1067866020 Montería (Córdoba)
Correo electrónico: marivive-25@hotmail.com	Correo electrónico: isdeme 87@gmail.com
Teléfono: 314 5978385	Teléfono:300 8644719

Lugar y Fecha: Monteria,7 de abril del 2025

Anexo D *Transcripción de las entrevistas aplicadas*

Codificación abierta, rotulación de la información (Informante Docente 01)

Pregunta 1: ¿Cómo definiría la práctica pedagógica en relación con la comprensión lectora en la institución Educativa Besito Volão?
Respuesta 1 Docente 01
Al hablar de comprensión lectora, se hace referencia a que el estudiante logre interpretar todo tipo de textos. En la Institución se elaboraron proyectos de lectura, pero no se realiza el debido seguimiento y acompañamiento desde las directivas. En mi práctica pedagógica busco llamar la atención del niño en el aula de clases, seleccionando texto teniendo en cuenta el contexto y las afinidades que ellos tienen con temas específicos, no ha sido un trabajo fácil como docente debido al poco acompañamiento del padre de familia en el proceso de lectura.
Pregunta 2: ¿Cómo concibe usted la compresión lectora dentro de su labor docente y cuáles son los principales desafíos que enfrenta en su enseñanza en contextos rurales?
Respuesta 2 Docente 01
Concibo la comprensión lectora como un eje esencial en el aprendizaje de los niños desde los primeros años de escolaridad, siendo la base para lograr una buena comprensión e interpretación del texto; teniendo en cuenta lo que busca transmitir al lector. Siendo sinceros, los maestros de las zonas rurales tenemos múltiples desafíos que se deben superar, uno de ellos es la falta de materiales didácticos para incentivar al niño en la lectura, además el hábito de lectura no lo ven en sus hogares, porque sus padres no dedican tiempo a sus hijos ya sea por sus trabajos u ocupaciones en los quehaceres del hogar.
Pregunta 3: ¿Qué estrategias pedagógicas ha encontrado efectivas para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes rurales?
Respuesta 3 Docente 01
Trato en lo posible de utilizar una variedad de estrategias que permitan al niño interactuar con el texto. Una de las estrategias que utilizo es: ● Hacer preguntas antes, durante y después del texto. Esto hace que los estudiantes se conecten con el texto y logre comprender, interpretar e inferir. ● Resaltar las palabras desconocidas y formar diccionarios prácticos para que ellos amplíen sus vocabularios. ● Hacer representaciones gráficas de los textos leídos en clase, en donde representen la historia y lo que entendió de ella. ● Realizo comparaciones de textos en cuales los estudiantes deben establecer semejanzas y diferencias entre ellos.
Pregunta 4: ¿Cómo cree que el contexto rural influye en el desarrollo de habilidades lectoras en sus estudiantes?
Respuesta 4 Docente 01:
En ocasiones el contexto influye negativamente en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora, porque no se cuenta con la infraestructura adecuada para trabajar la lectura con los niños en la institución como una biblioteca. Aunque se cuenta con algunos libros donados por el Ministerio, los niños no tienen fácil acceso a ellos debido a que se encuentran guardados con llave. Además, no se cuenta con acceso a Internet, en donde es posible encontrar diferentes actividades didácticas para desarrollar las habilidades lectoras. por si fuera poco, en sus hogares no tienen variedades de textos para que el niño lea porque consideran que eso se debe trabajar desde el aula de clase
Pregunta 5: ¿Qué papel juega la socioemocionalidad en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de zonas rurales?
Respuesta 5 Docente 01:
Es evidente que la parte socioemocional afecta positiva o negativamente en el desarrollo de la comprensión lectora. Si desde casa el estudiante solo recibe críticas y se le recalcan sus

aspectos negativos, llega a la Institución predispuesto para la realización de cualquier tipo de actividad. En cambio, cuando el niño llega alegre y se siente apoyado desde casa y en el colegio se le resaltan sus cualidades y potencialidades, rinde y avanza positivamente; mejoren
Pregunta 6: ¿Cuáles son los elementos socioemocionales más relevantes para fortalecer la comprensión lectora en su institución?
Respuesta 6 Docente 01:
Los elementos emocionales más relevantes para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes son: Resaltar las capacidades de cada uno de ellos, en donde se les brinde la confianza para que participen activamente en el desarrollo de las actividades. Respetar las opiniones de sus compañeros, donde dan sus puntos de vista. motivación y que se sientan apoyados por el docente. Reflexionar sobre los textos leídos, promoviendo discusiones en los cuales establecen similitudes, se discuten las actitudes de los personajes y se identifica el tema central de cada texto.
Pregunta 7: ¿Podría compartir alguna experiencia significativa donde haya integrado aspectos socioemocionales en su práctica de enseñanza de la lectura?
Respuesta 7 Docente 01:
Una de las experiencias significativas en las cuales se ha integrado aspectos socioemocionales fue en grado 4° donde se trabajó el principito en compañía de los padres de familia, donde ellos acompañaban el proceso junto con sus hijos; al finalizar la lectura de toda la obra, los padres y estudiantes se dividían en grupo, para que realizaran una representación de la historia (dramatización), además de una manualidad del zorro quien iba a acompañar en el proceso para que se apropien del texto y del personaje principal. Esta actividad fue muy significativa porque los estudiantes reflejaban alegría en sus rostros al ver a sus padres involucrados en su aprendizaje y los padres se sintieron importantes al hacer parte del proceso de aprendizaje de sus hijos.
Pregunta 8: ¿Qué rol juegan la familia y la comunidad en el desarrollo de la comprensión lectora desde un enfoque socioemocional?
Respuesta 8 docente 01:
La familia juega un papel crucial en el desarrollo de la comprensión lectora porque son los que acompañan el proceso de enseñanza -aprendizaje, desde casa. Al tener un acompañamiento permanente del estudiante ellos avanzan significativamente; pero lastimosamente la realidad es otra; porque muchos padres de familia no dedican el tiempo a sus hijos debido a sus trabajos de campo o porque tuvieron que mudarse a la zona urbana y dejan a sus hijos al cuidado de sus familiares (abuelos o tíos). La comunidad también es esencial en el proceso porque son los que motivan a los estudiantes en la lectura, contando sus anécdotas, historias del pueblo en el que viven, compartiendo experiencias únicas y en la que el niño logre luego plasmarlas en un texto escrito.
Pregunta 9: ¿Cómo se podrían planificar y adaptar las clases considerando tanto la comprensión lectora como el desarrollo socioemocional?
Respuesta 9 docente 01:
Yo considero que lo primero que debemos tener en cuenta es que se debe seleccionar el texto acorde a las necesidades de los niños y grado en el que se encuentre. Las lecturas van dirigidas por nosotros para que el niño se concentre y de sus puntos de vistas sobre el tema. Además, debe haber un espacio en donde ellos tengan un espacio para aclarar sus inquietudes sobre el tema trabajado en clase. Formar equipos de trabajo para que lleguen a un consenso y socialicen en clase, donde ellos sean los protagonistas de su propio aprendizaje. Realizar actividades como picnic, dramatizaciones, títeres o videos literarios para que el estudiante trabaje la comprensión lectora en diferentes contextos
Pregunta 10: ¿Qué recursos o metodologías consideras adecuados para integrar la socioemocionalidad en la enseñanza de la comprensión lectora?
Respuesta 10 Docente 01:

Actualmente uno de los recursos que debemos trabajar son las emociones, en donde ellos identifiquen sus propias emociones, a partir de allí expresarse con naturalidad y reconocer sus estados de ánimo. Leer diferentes tipos de textos como cuentos, fabulas, mitos y leyendas donde los personajes expresen emociones y como lectores logren identificar
Pregunta 11: ¿Qué estrategias le han permitido reflexionar y transformar su práctica educativa?
Respuesta 11 docente 01:
Una de las estrategias que me ha permitido reflexionar y transformar mi práctica, es compartir nuestras experiencias con mis compañeros de trabajo, compartiendo las experiencias y dificultades pidiendo consejos, asesorías y directrices para luego ponerlo en práctica en clase. Conversar y escuchar a mis estudiantes, para detectar que aspectos debo cambiar en mi práctica.
Pregunta 12: ¿Le gustaría agregar algún comentario o reflexión final sobre su experiencia en la enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales?
Respuesta 12 Docente 01
Realmente enseñar en la zona rural es una experiencia muy significativa a pesar de los retos y obstáculos que se puedan presentar, porque cuando vez los avances que se han logrado con cada niño en su proceso de comprensión lectora, sientes la satisfacción y deber cumplido. Además, los estudiantes son agradecidos, demostrando su cariño y agradecimiento de haber superado los obstáculos.

Codificación abierta, rotulación de la información (Informante Docente 02)

Pregunta 1: ¿Cómo definiría la práctica pedagógica en relación con la comprensión lectora en la institución Educativa Besito Voláo?
Respuesta 1 Docente 02
Como docente en contextos rurales, he comprendido que la práctica pedagógica en relación con la comprensión lectora en la Institución Educativa Besito Voláo va mucho más allá de enseñar a decodificar palabras. En este entorno, donde las condiciones son limitadas y las realidades familiares son complejas, leer se convierte en una herramienta poderosa para despertar la imaginación, fortalecer la autoestima y abrir puertas al conocimiento y nuevas posibilidades de vida. Mi enfoque pedagógico parte de reconocer las particularidades de cada estudiante, sus saberes previos, sus emociones y su contexto. Por eso, diseño materiales didácticos con recursos propios, adaptados a sus necesidades, e incorporo tecnologías básicas como un proyector y una plastificadora, con el fin de hacer del aprendizaje una experiencia significativa. No basta con que los niños lean; es fundamental que comprendan, que se conecten emocionalmente con los textos, que interpreten y se expresen desde su realidad. Promover la comprensión lectora en Besito Voláo ha sido también una labor de sensibilización con las familias, motivándolas a valorar la lectura como una herramienta formativa y no solo como una obligación escolar. Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica se convierte en un acto de compromiso profundo, en el que cada lectura es una oportunidad para construir identidad, desarrollar pensamiento crítico y sembrar esperanza en medio de las adversidades. Educar en este contexto me ha enseñado que la comprensión lectora no se impone, se construye con paciencia, amor y estrategias contextualizadas, que responden a las verdaderas necesidades de nuestros niños y niñas
Pregunta 2: ¿Cómo concibe usted la compresión lectora dentro de su labor docente y cuáles son los principales desafíos que enfrenta en su enseñanza en contextos rurales?

Respuesta 2 Docente 02
Concibo la comprensión lectora como el corazón de mi labor docente, especialmente en contextos rurales donde enseñar a leer no es solo enseñar una técnica, sino brindar una herramienta vital para interpretar el mundo, expresar emociones y tomar decisiones. Para mí, la comprensión lectora es una puerta hacia la libertad, la reflexión y la transformación personal. En cada texto, los niños no solo encuentran palabras, sino también la posibilidad de reconocerse, de soñar, de cuestionar y de construir una visión más amplia de la vida. Desde mi experiencia, enseñar a comprender lo que se lee exige creatividad, empatía y una profunda vocación. En ambientes como el de la sede rural Besito Voláo, he tenido que diseñar e implementar estrategias desde cero, adaptadas a niños que muchas veces no cuentan con apoyo en casa, ni con materiales didácticos adecuados. Creo recursos visuales, juegos pedagógicos, y hasta tomo herramientas tecnológicas adquiridas con mis propios medios, para hacer de la lectura una experiencia cercana y significativa. Los desafíos son múltiples. En primer lugar, la falta de infraestructura y materiales didácticos limita el acceso a textos diversos y motivadores. También me enfrento a la escasa participación de las familias, que en muchos casos ven la escuela solo como un espacio de cuidado, sin comprender la importancia del acompañamiento académico desde el hogar. A esto se suman las dificultades socioemocionales de los estudiantes, cuyas realidades están marcadas por el abandono, la pobreza y la desmotivación. Todo esto repercute directamente en su proceso lector. Sin embargo, a pesar de las dificultades, sigo convencida de que la comprensión lectora puede ser una herramienta poderosa para transformar vidas. Por eso, cada día en el aula es una oportunidad para sembrar en mis estudiantes el amor por la lectura, el deseo de aprender y la confianza en sí mismos. Porque cuando un niño comprende lo que lee, también empieza a comprender su lugar en el mundo y la posibilidad de cambiarlo.
Pregunta 3: ¿Qué estrategias pedagógicas ha encontrado efectivas para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes rurales?
Respuesta 3 Docente 02
A lo largo de mi experiencia como docente rural, he aprendido que fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes implica mucho más que seguir una guía o aplicar métodos tradicionales. En estos contextos, donde las condiciones materiales son mínimas y el acompañamiento familiar es limitado, he tenido que reinventar mi práctica pedagógica para hacer de la lectura una experiencia significativa, cercana y motivadora. Una de las estrategias más efectivas ha sido contextualizar los textos que trabajo con mis estudiantes. Utilizo cuentos, relatos y descripciones relacionadas con su entorno, con sus costumbres y vivencias cotidianas. Esto les permite conectarse emocionalmente con lo que leen y encontrarle sentido a la lectura, no como una obligación escolar, sino como una forma de verse reflejados y comprender el mundo que los rodea. También he implementado material didáctico visual y manipulativo, creado por mí misma, plastificado y organizado en cajas temáticas. Estos recursos facilitan la interacción con los textos a través del juego, lo que despierta su curiosidad y mejora su retención y comprensión. La lectura no se limita al libro, se vive con imágenes, colores, actividades lúdicas y preguntas abiertas que los invitan a interpretar, argumentar y expresar sus ideas. Otra estrategia que me ha dado buenos resultados es el uso de tecnologías básicas, como un proyector portátil que adquirí con recursos propios, para mostrar imágenes, videos y presentaciones que enriquecen el contenido de lectura. Estas herramientas, aunque sencillas, representan una gran motivación para los estudiantes, ya que muchos de ellos nunca han tenido acceso a estos medios.

Finalmente, trabajo con énfasis en el fortalecimiento socioemocional, porque comprendo que un niño que no se siente seguro, valorado o motivado difícilmente podrá concentrarse o comprender lo que lee. Por eso promuevo un ambiente de aula donde se respeta la voz de cada niño, donde se escucha sin juzgar y donde se valore el esfuerzo por encima del resultado.

Estas estrategias, aunque sencillas, han transformado los procesos de lectura en mis estudiantes rurales. No se trata de tener mucho, sino de hacer mucho con lo poco, y de creer firmemente que la lectura es una semilla de cambio cuando se cultiva con amor, creatividad y compromiso.

Pregunta 4: ¿Cómo cree que el contexto rural influye en el desarrollo de habilidades lectoras en sus estudiantes?

Respuesta 4 Docente 02:

Desde mi experiencia como docente en contextos rurales, estoy convencida de que el entorno influye profundamente en el desarrollo de las habilidades lectoras de los estudiantes, tanto de forma positiva como desafiante.

Por un lado, el contexto rural está lleno de saberes, historias, costumbres y formas de comunicación muy ricas que pueden ser aprovechadas para motivar la lectura y la comprensión. La vida en el campo, las tradiciones orales, los relatos familiares y el contacto con la naturaleza ofrecen múltiples oportunidades para conectar la lectura con lo vivido. He visto cómo mis estudiantes se emocionan cuando leen o escuchan textos que hablan de animales, del río que atraviesa la ciudad, de sus abuelos o de situaciones similares a las que viven en sus veredas. Eso le da sentido a la lectura y los impulsa a participar, a preguntar, a querer saber más.

Sin embargo, también debo decir que el contexto rural presenta múltiples retos que afectan directamente el desarrollo de estas habilidades. Muchos niños llegan a la escuela sin una base previa de lectura, sin libros en casa, sin acompañamiento de sus familias en sus procesos académicos. Las condiciones económicas, la falta de acceso a materiales didácticos, la escasa conectividad y, en algunos casos, la poca valorización de la educación como herramienta de transformación, son factores que limitan el progreso lector.

A esto se suma que, en muchas ocasiones, debemos trabajar con grupos multigrado y con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales sin recibir el apoyo adecuado. Todo esto hace que el proceso de enseñanza de la lectura se vuelva más complejo, requiriendo de nosotros, los docentes, un alto nivel de compromiso, creatividad y resiliencia.

Aun así, creo firmemente que, cuando se trabaja desde el amor, la vocación y la contextualización, el entorno rural puede convertirse en una poderosa fuente de inspiración para el desarrollo lector. He sido testigo de cómo niños que nunca habían tenido un libro en sus manos, logran emocionarse con una historia, hacer preguntas profundas y construir sentido a partir de la lectura. Ese es el verdadero valor de nuestra labor: transformar las limitaciones del entorno en oportunidades para crecer y aprender.

Pregunta 5: ¿Qué papel juega la socioemocionalidad en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de zonas rurales?

Respuesta 5 Docente 02:

Para mí, la socioemocionalidad es un pilar fundamental en el desarrollo de la comprensión lectora, especialmente en los contextos rurales donde los estudiantes no solo enfrentan carencias materiales, sino también profundas necesidades afectivas. He aprendido que antes de enseñar a leer, debe enseñar a creer en sí mismos, a confiar, a sentirse seguros y valorados.

En muchos de los niños con los que trabajo, he visto cómo las emociones influyen directamente en su capacidad para concentrarse, interpretar y reflexionar sobre lo que leen. Cuando un niño llega a clase con hambre, triste, desmotivado o sintiéndose invisible en su entorno familiar, difícilmente podrá involucrarse plenamente en un proceso de lectura. En cambio, cuando se

siente acogido, escuchado, respetado y reconocido, comienza a abrir su mente y su corazón a lo que lee, y se conecta de forma más profunda con los textos.

Por eso, mi enfoque pedagógico incluye siempre el componente emocional. Cada lectura es una oportunidad para hablar de sentimientos, de valores, de experiencias propias. Les pregunto qué les hizo sentir el texto, con qué personaje se identifican, qué hubieran hecho en su lugar. Eso los lleva a comprender más allá de las palabras, a interpretar desde la empatía, a leer el mundo y no solo el papel.

También creo firmemente que el aula debe ser un espacio emocionalmente seguro. Fomento el respeto mutuo, la expresión libre de ideas y emociones, el reconocimiento de los logros, por pequeños que sean. En muchos casos, utilizo refuerzos positivos y actividades que elevan su autoestima y motivación, porque sé que un niño emocionalmente fortalecido tiene más herramientas para desarrollar cualquier competencia académica, incluida la comprensión lectora.

En fin, la socioemocionalidad no es un complemento, es el punto de partida. Cuando educamos con el corazón, cuando vemos a nuestros estudiantes como seres humanos integrales, no solo mejoran sus habilidades lectoras, sino que se convierten en lectores críticos, sensibles y con la capacidad de transformar sus propias realidades.

Pregunta 6: ¿Cuáles son los elementos socioemocionales más relevantes para fortalecer la comprensión lectora en su institución?

Respuesta 6 Docente 02:

En mi experiencia como docente en contextos rurales, pudo identificar varios elementos socioemocionales que resultan claves para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes. Estos elementos no solo favorecen el aprendizaje, sino que también dignifican la experiencia escolar en escenarios muchas veces marcados por el olvido y la precariedad.

Uno de los elementos más importantes es la autoestima. Cuando un niño cree en sí mismo, en su capacidad de aprender y en que su voz es valiosa, se atreve a leer, a participar, a opinar y reflexionar sobre lo que ha comprendido. En muchos de mis estudiantes he visto cómo, al sentirse reconocidos y valorados, se motivan a leer con más interés, incluso si antes tenían dificultades.

Otro aspecto clave es el sentido de pertenencia. Hacer que los niños se sientan parte de su escuela, de su grupo, de su comunidad lectora, despierta en ellos el deseo de aprender. Por eso, promuevo espacios donde cada uno pueda expresarse, donde sus historias tengan un lugar y donde la lectura sea una excusa para compartir, para escucharnos y construir juntos.

También destaco la empatía como una habilidad esencial. Enseñar a los niños a ponerse en el lugar del otro les permite conectarse emocionalmente con los personajes, con los conflictos de los textos y con las realidades que leen. Esta conexión emocional fortalece la comprensión lectora porque va más allá del contenido literal: los invita a pensar, a sentir ya interpretar desde lo humano.

Otro elemento que consideramos fundamental es la motivación intrínseca, que se fomenta cuando los niños aprenden por gusto y sin obligación. Para esto, es necesario crear ambientes acogedores, brindar materiales atractivos, permitirles elegir lo que quieren leer y, sobre todo, celebrar sus avances sin enfocarse únicamente en los errores.

Por último, no puedo dejar de mencionar la confianza entre docentes y estudiantes. Cuando un niño confía en su maestra, cuando sabe que será escuchado sin juicio, que puede equivocarse

sin temor, y que será acompañado en su proceso, se atreve a explorar, a arriesgarse ya crecer. Esa confianza, para mí, es la base de toda estrategia pedagógica efectiva.

No obstante, fortalecer la comprensión lectora en mi institución no depende únicamente de metodologías o recursos.

Pregunta 7: ¿Podría compartir alguna experiencia significativa donde haya integrado aspectos socioemocionales en su práctica de enseñanza de la lectura?

Respuesta 7 Docente 02:

Sí, sin duda una de las experiencias más significativas que he vivido en mi labor docente, donde integré los aspectos socioemocionales en la enseñanza de la lectura, fue con un grupo de estudiantes de una de las sedes. Allí, trabajé con niños que vivían en condiciones muy vulnerables, con muchas necesidades básicas insatisfechas y realidades familiares complejas que afectaban directamente su motivación y su rendimiento académico, especialmente en lectura y escritura.

Recuerdo que notaba en muchos de ellos una profunda apatía frente a los textos, no por falta de capacidad, sino porque emocionalmente no se sentían bien. Llegaban tristes, desmotivados, algunos con hambre, otros sin bañarse o con uniforme sucio. Antes de iniciar cualquier actividad de lectura, me propongo crear un ambiente emocionalmente seguro y amoroso, donde ellos puedan sentirse acogidos.

Diseñé un espacio llamado “El rincón de las palabras con corazón ”. Era un momento diario en el que antes de leer, compartíamos cómo nos sentíamos, escribíamos mensajes positivos y los dejábamos en una cajita, leíamos cuentos con personajes que enfrentaban dificultades similares a las suyas y hablábamos sobre cómo esos personajes resolvían sus conflictos. Les permitía identificarse, llorar, reír, opinar, y poco a poco, fueron conectándose emocionalmente con la lectura.

Además, utilicé estrategias como dramatizaciones, lecturas en voz alta con voces y gestos, y textos que abordaban temas como el amor familiar, la amistad, la superación personal y la solidaridad. Recuerdo especialmente un día en que leímos el cuento *"Orejas de Mariposa"* y al terminar, una niña que siempre estaba callada levantó la mano y dijo: “Yo también me he sentido como ella, pero ya no me da tanta pena hablar porque aquí nadie se burla de mí”. Ese momento me conmovió profundamente porque su participación fue resultado directo del trabajo emocional que habíamos hecho como grupo.

A partir de ese proceso, los estudiantes empezaron a leer con más entusiasmo, mejoró notablemente la comprensión lectora y, lo más importante, su autoestima. Sentían que sus emociones eran válidas, que la lectura no era una obligación, sino una forma de sentirse acompañados y entendidos. Esa experiencia me confirma que cuando el corazón se conecta con la palabra, la lectura se vuelve una herramienta transformadora.

Pregunta 8: ¿Qué rol juegan la familia y la comunidad en el desarrollo de la comprensión lectora desde un enfoque socioemocional?

Respuesta 8 docente 02:

La familia y la comunidad juegan un papel fundamental en el desarrollo de la comprensión lectora, especialmente cuando hablamos desde un enfoque socioemocional. En mi experiencia, es imposible separar el aprendizaje de la lectura de las vivencias y los afectos que los niños experimentan en sus hogares y en su entorno social.

Desde el punto de vista socioemocional, los niños aprenden a través de los vínculos afectivos. La familia es el primer espacio donde los niños aprenden a confiar, a expresar sus emociones ya desarrollarse como seres sociales. Cuando los padres valoran la lectura, leen con ellos, les cuentan historias o simplemente demuestran que disfrutan de los libros, los niños absorben este modelo y lo internalizan como una actividad placentera, significativa y enriquecedora. Por el

contrario, cuando la lectura no es una prioridad en casa, los niños pueden sentir que es una obligación pesada o incluso ajena a su vida cotidiana.

En los contextos rurales, como el que vivo y trabajo, la familia muchas veces enfrenta dificultades económicas y sociales que afectan directamente su capacidad para brindar un acompañamiento adecuado a los niños en su proceso lector. Sin embargo, he aprendido que el apoyo socioemocional de las familias no necesariamente tiene que ver con tener muchos recursos, sino con el interés genuino en el bienestar de los niños. Aunque muchos padres no tienen los recursos para comprar libros, él ve cómo una simple charla sobre un cuento o una reflexión sobre lo que se leyó en clase tiene un gran impacto.

La comunidad también juega un papel esencial. Los niños en zonas rurales están rodeados de una red de apoyo comunitario que, si bien a veces no tiene el mismo alcance que en entornos urbanos, tiene un valor inmenso. He visto cómo, en ocasiones la escuela se convierte en el centro de la vida social, las familias y los vecinos se unen para hacer actividades como lecturas colectivas, obras de teatro, intercambios de libros con los pocos que cuentan. Estos espacios de interacción comunitaria enriquecen no solo la comprensión lectora, sino el desarrollo socioemocional de los niños, ya que sienten que están aprendiendo y creciendo junto a su comunidad.

Por eso, aprendí que la lectura no solo debe suceder dentro de las cuatro paredes del aula. Los niños deben sentir que sus familias y su comunidad están involucradas en su proceso lector. Debemos fomentar espacios donde los niños puedan hablar sobre lo que leen, expresar sus emociones al respecto y sentirse apoyados por su entorno. Eso les da seguridad, confianza y les permite interpretar los textos no solo desde una perspectiva intelectual, sino también emocional.

En conclusión, la familia y la comunidad son aliados esenciales en el desarrollo de la comprensión lectora desde un enfoque socioemocional. Cuando estas redes se fortalecen, los niños no solo aprenden mejor, sino que desarrollan habilidades sociales, emocionales y cognitivas que los acompañarán a lo largo de su vida.

Pregunta 9: ¿Cómo se podrían planificar y adaptar las clases considerando tanto la comprensión lectora como el desarrollo socioemocional?

Respuesta 9 docente 02:

Para mí, la planificación de clases no solo debe centrarse en el contenido académico, sino también en el bienestar emocional de los estudiantes, especialmente cuando se trata de la comprensión lectora, que es un proceso íntimamente ligado a las emociones y vivencias de cada niño. En contextos rurales, como los que trabajo, este enfoque se vuelve aún más crucial, ya que muchos de mis estudiantes vienen de realidades difíciles que pueden afectar su capacidad para concentrarse y aprender.

Lo primero que hago es crear un ambiente seguro y acogedor, donde los estudiantes se sientan que pueden expresarse libremente. Esto es fundamental, porque cuando los niños están emocionalmente bloqueados o preocupados por problemas fuera de la escuela, es muy difícil que se concentren en la lectura. Entonces, inicio la clase con una breve dinámica de bienvenida, en la que los estudiantes pueden compartir cómo se sienten ese día o si hay algo que les preocupa. A veces, simplemente les pido que se relajen, respiren profundamente o hagan un breve ejercicio de relajación antes de empezar.

A continuación, se selecciona los textos de manera que conecten emocionalmente con los estudiantes. Esto significa que elijo libros, cuentos o pasajes que tratan temas cercanos a sus realidades: la familia, la amistad, la solidaridad, o incluso historias sobre superación personal. Me aseguro de que el contenido de los textos sea apropiado, pero también que les dé la oportunidad de reflexionar sobre sus emociones y experiencias personales. Por ejemplo, si leo

un cuento sobre un personaje que enfrenta dificultades en su hogar, les hago preguntas abiertas como: "¿Alguna vez te has sentido como este personaje?" o "¿Qué harías tú si estuvieras en su lugar?". Este tipo de preguntas fomenta tanto la comprensión lectora como la reflexión sobre sus propios sentimientos.

Para fortalecer la comprensión lectora, diseño actividades que no solo se enfocan en los aspectos técnicos de la lectura, como la identificación de ideas principales o detalles, sino que también promueven el análisis emocional del texto. Les pido que expresen cómo se sienten con lo que leen, qué personajes les causan empatía o por qué les parece importante la historia que están leyendo. A través de estas actividades, los estudiantes se sienten más conectados con el texto y se abre un espacio para trabajar sus emociones.

Además, integro estrategias de escritura emocional. Los niños tienen un cuaderno especial donde pueden escribir sobre sus experiencias personales relacionadas con lo que leyeron. Esta actividad no solo les ayuda a practicar la escritura, sino que también les permite exteriorizar sus pensamientos y sentimientos, lo que tiene un impacto positivo en su desarrollo socioemocional.

En cuanto a la adaptación de la clase, tengo en cuenta las particularidades de mis estudiantes. Si noto que algunos niños tienen dificultades para concentrarse o muestran signos de frustración, modifico la actividad para hacerla más accesible, integrando más tiempo para trabajar en pareja o en grupos pequeños, lo que fomenta el apoyo mutuo y reduce el estrés. A veces, incluso hago uso de material visual, como dibujos, pictogramas o recursos digitales, para que el proceso de lectura sea más dinámico y atractivo.

Finalmente, al terminar la clase, me gusta cerrar con una actividad de refuerzo positivo, donde reconozco el esfuerzo de los estudiantes, no solo en cuanto a su desempeño académico, sino también en su participación emocional. Esto refuerza la importancia de leer con el corazón y les da la seguridad de que, más allá de los resultados, lo que realmente importa es el proceso de aprendizaje y cómo se sienten durante ese proceso.

Pregunta 10: ¿Qué recursos o metodologías consideras adecuados para integrar la socioemocionalidad en la enseñanza de la comprensión lectora?

Respuesta 10 Docente 02:

Desde mi experiencia, integrar la socioemocionalidad en la enseñanza de la lectura es esencial para que los estudiantes no solo comprendan los textos, sino que también se conecten emocionalmente con ellos y aprendan a reconocer sus propias emociones. Para ello, selecciono ciertos recursos y metodologías que pueden ser eficaces como:

1. Lecturas que conectan emocionalmente: Elegir libros, cuentos o pasajes que aborden temas cercanos a las vivencias de los estudiantes es un recurso clave. Me gusta utilizar textos que traten sobre la familia, la amistad, los desafíos emocionales, la superación y la resiliencia. Al leer estos textos, invita a los estudiantes a reflexionar sobre sus propias emociones y experiencias, creando un espacio donde puedan hablar sobre lo que sienten. Este enfoque les permite conectar la lectura con su mundo emocional y vivirla de manera más profunda.
2. El uso de la literatura como herramienta de expresión emocional: Después de la lectura, suelo implementar actividades en las que los niños puedan expresar lo que sintieron durante la lectura. Por ejemplo, les pido que dibujen una escena del cuento que les haya impactado, que escriban una carta a un personaje del libro o que compartan en pequeños grupos cómo se habrían sentido si fueran ese personaje. Esta metodología les ayuda a reflexionar sobre lo ya leído reconocer y procesar sus emociones.
3. Círculos de lectura y conversación: Realizo círculos de lectura, donde todos los estudiantes tienen la oportunidad de compartir sus pensamientos y sentimientos sobre lo que han leído. Este espacio, además de fomentar la comprensión lectora, promueve la empatía y la escucha activa. Los niños aprenden a respetar las opiniones de los

demás y comprender diferentes perspectivas, lo cual es crucial para su desarrollo socioemocional. Además, fomenta la comunicación abierta, un aspecto fundamental en su bienestar emocional.

4. El uso de herramientas visuales: En muchas ocasiones, utilizo recursos visuales como tarjetas emocionales, que representan diferentes expresiones faciales que reflejan emociones como felicidad, tristeza, sorpresa, enojo, entre otras. Mientras leemos, pido a los estudiantes que se identifiquen con alguna emoción y expliquen por qué. Esto les ayuda a poner en palabras lo que sienten ya conectar esas emociones con el contenido de los textos, facilitando tanto la comprensión lectora como la inteligencia emocional.
5. Diario emocional de lectura: Encontré muy útil que los estudiantes lleven un diario emocional de lectura, en el que puedan escribir, ilustrar o incluso grabar sus pensamientos sobre cada libro o historia que lean. Este diario les permite hacer un seguimiento de su evolución emocional y académica, lo que les da un sentido de pertenencia y control sobre su aprendizaje. Además, les permite expresar sus sentimientos en un espacio privado antes de compartirlos con los demás, lo que es especialmente importante en contextos rurales donde algunos niños pueden ser más reservados.
6. Método de Aprendizaje Cooperativo: El trabajo en equipo es una excelente metodología para integrar la socioemocionalidad en la enseñanza de la lectura. A través del aprendizaje cooperativo, los estudiantes tienen la oportunidad de discutir sus lecturas en grupo, compartir sus ideas y resolver problemas juntos. Esta metodología fomenta el trabajo en equipo, la solidaridad y el respeto mutuo, cualidades esenciales para su desarrollo emocional y académico. Además, los estudiantes aprenden a escuchar y valorar las opiniones de los demás, lo que fortalece tanto su comprensión lectora como sus habilidades socioemocionales.
7. Mindfulness y lectura emocional: Practicar ejercicios de mindfulness o plena atención antes o después de leer también ha sido muy útil. A través de prácticas sencillas de respiración o meditación breve, los estudiantes pueden calmar su mente y estar más receptivos a la lectura, lo que mejora la comprensión. Este enfoque también les ayuda a reconocer y gestionar sus emociones, lo que favorece un ambiente de lectura libre de distracciones emocionales.

Pregunta 11: ¿Qué estrategias le han permitido reflexionar y transformar su práctica educativa?

Respuesta 11 docente 02:

A lo largo de mi experiencia como docente en contextos rurales, especialmente en la institución Besito Voláo y otras sedes rurales de San Vicente de Chucurí, han sido varias las estrategias que me han llevado a reflexionar y transformar profundamente mi práctica educativa.

Una de las más significativas ha sido la observación constante y sensible del entorno y de mis estudiantes. Al convivir con realidades tan complejas —niños con Múltiples carencias afectivas, económicas y sociales— comprendí que no podía limitar mi trabajo al plano académico. Esto me impulsó a repensar mi rol como educadora desde un enfoque más humano, empático y contextualizado. Reflexionar sobre estas realidades me permitió cuestionar mis métodos y buscar caminos más significativos y transformadores para llegar a ellos.

Otra estrategia transformadora ha sido la implementación de refuerzos positivos y el acompañamiento familiar. A través de pequeñas acciones, como recolectar ropa, útiles escolares y alimentos para las familias más vulnerables, comprende que la educación también se construye desde los vínculos afectivos. Esto me llevó a fortalecer mi enfoque pedagógico hacia uno que valora la socioemocionalidad como base para el aprendizaje.

Asimismo, el diseño de materiales didácticos adaptados a las necesidades de los niños, como juegos, material plastificado y el uso de tecnologías adquiridas con mis propios recursos, me permitió renovar mi forma de enseñar. Estas herramientas no solo motivaron a los estudiantes, sino que también me hicieron reflexionar sobre la importancia de ofrecer alternativas creativas

y significativas que despierten el interés por aprender, especialmente en contextos donde no hay casi nada.

Finalmente, la escritura de circulares dirigidas a las familias, como la que abordo temas de sana convivencia, me dio la oportunidad de integrar a la comunidad en el proceso educativo y generar una reflexión colectiva sobre el papel de la familia y el entorno en la formación de los niños. Estas acciones, aunque simples, han sido claves para transformar no solo mi práctica educativa, sino también la percepción que la comunidad tiene sobre la escuela como un espacio de transformación y esperanza.

Debo reconocer que, las estrategias que han transformado mi práctica han surgido desde el contacto directo con las necesidades reales del territorio: observar, escuchar, empatizar, innovar y construir redes de apoyo han sido mis pilares para educar con sentido, desde el corazón.

Pregunta 12: ¿Le gustaría agregar algún comentario o reflexión final sobre su experiencia en la enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales?

Respuesta 12 Docente 02:

Sí, sin duda. Enseñar comprensión lectora en contextos rurales ha sido, para mí, una experiencia profundamente transformadora. Más allá de los libros, los textos o los planos de estudio, he aprendido que leer en estos contextos implica también leer la vida, las emociones, las realidades invisibles y los silencios de mis estudiantes. Cada niño, cada niña, trae consigo una historia que a veces no puede expresar con palabras, pero que puede descubrir y reconstruir a través de la lectura y la escritura cuando se les ofrece un espacio de confianza, afecto y reconocimiento.

He comprendido que la comprensión lectora no puede desligarse del contexto emocional y social**.** en el que se encuentran losen el que se encuentran los estudiantes. Cuando un niño no tiene qué comer, cuando llega con frío, cuando vive en una familia desestructurada o sin acompañamiento, su capacidad para comprender un texto se ve limitada no por falta de inteligencia, sino por una carga emocional que no le permite concentrarse ni conectarse con el aprendizaje. Por eso, mi práctica docente ha buscado integrar la socioemocionalidad como un pilar fundamental, donde antes de enseñar a leer, me ocupa de que mis estudiantes se sientan escuchados, valorados y seguros.

La ruralidad me ha enseñado que la educación va más allá del aula. Está en los caminos polvorientos, en los rostros de los niños que caminan horas para llegar a la escuela, en las madres que aún con dificultades confían en nosotros, los maestros. Y, sobre todo, me ha enseñado que cada esfuerzo, por más pequeño que parezca, puede encender una chispa de esperanza y de transformación en la vida de un niño.

Seguiré luchando, desde el amor, la resiliencia y la pedagogía con sentido humano, por una educación más justa, más sensible y más cercana a la realidad de nuestros territorios rurales. Porque creo firmemente que leer transforma, y cuando enseñamos a leer desde el corazón, también transformamos vidas**.**

Codificación abierta, rotulación de la información (Informante Docente 03)

Pregunta 1: ¿Cómo definiría la práctica pedagógica en relación con la comprensión lectora en la institución Educativa Besito Voláo?
Respuesta 1 Docente 03:
La práctica pedagógica aquí se vive como un ejercicio constante de búsqueda, de invención, de ternura didáctica. Cada docente trata, desde sus recursos y su experiencia, de generar un vínculo entre el texto y la vida del estudiante. No se trata solo de leer por leer; queremos que cada estudiante sea capaz de mirar más allá de las letras, de ver reflejada su historia, sus dudas, sus anhelos en lo que lee. Apostamos a que la lectura sea significativa, que puedan reconocer ideas principales, inferir lo que no está dicho y, sobre todo, relacionarlo con lo que viven cada día en su entorno rural.
Pregunta 2: ¿Cómo concibe usted la compresión lectora dentro de su labor docente y cuáles son los principales desafíos que enfrenta en su enseñanza en contextos rurales?
Respuesta 2 Docente 03
La comprensión lectora, para mí, es la puerta hacia otras posibilidades, hacia futuros posibles que muchas veces parecen lejanos desde nuestras realidades rurales. Es esa herramienta silenciosa que permite que el niño o niña imagine, proyecte, sueñe. Pero enseñar a comprender no es sencillo aquí. El principal desafío es el contexto: escasez de materiales, poca motivación familiar hacia la lectura, y el limitado acceso a contenidos que se ajusten a su realidad. Hay que hacer magia muchas veces para que los textos sean puentes y no muros.
Pregunta 3: ¿Qué estrategias pedagógicas ha encontrado efectivas para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes rurales?
Respuesta 3 Docente 03:
Lo que más ha funcionado ha sido partir de ellos, de lo que conocen, de lo que sienten. Lecturas con propósito, donde sepan por qué y para qué leen. Leer en grupo, dialogar, debatir, compartir desde la oralidad también ha fortalecido esa comprensión. Les pido que escriban sobre lo que pasa en su vereda, lo que escuchan en casa, sus propias vivencias. También usamos juegos de roles, creación de cuentos cooperativos, actividades lúdicas con palabras clave, y celebraciones de cada pequeño logro lector. Todo eso les da sentido a sus esfuerzos.
Pregunta 4: ¿Cómo cree que el contexto rural influye en el desarrollo de habilidades lectoras en sus estudiantes?
Respuesta 4 Docente 03:
Influye muchísimo. En lo negativo, porque no hay bibliotecas ni acceso a internet constante, y muchas veces los libros que tenemos no se ajustan a sus intereses o están deteriorados. Pero también hay una influencia positiva: el contexto rural les permite conectar la lectura con la vida real. Leer sobre cultivos, sobre animales, sobre el campo, sobre la familia, les permite comprender mejor porque es lo que viven. Eso sí, se necesita de un docente que ayude a hacer ese puente entre el texto y la experiencia.
Pregunta 5: ¿Qué papel juega la socioemocionalidad en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de zonas rurales?
Respuesta 5 Docente 03:
Juega un papel esencial. Si el estudiante está desmotivado, si se siente triste, si su entorno familiar es hostil o indiferente, es muy difícil que logre concentrarse o conectar con un texto. Pero si se siente valorado, si recibe palabras de aliento, si se le escucha y acompaña emocionalmente, entonces florece. La comprensión lectora es más efectiva cuando el estudiante siente que puede, que lo que piensa y siente también importa.
Pregunta 6: ¿Cuáles son los elementos socioemocionales más relevantes para fortalecer la comprensión lectora en su institución?
Respuesta 6 Docente 03:
Diría que la motivación, la curiosidad y la empatía son clave. También la capacidad de atención, de análisis y la reflexión crítica. Pero nada de eso se logra si el estudiante no tiene confianza en

sí mismo, si no ha recibido cariño y reconocimiento. La comprensión lectora no solo pasa por la mente, también por el corazón.
Pregunta 7: ¿Podría compartir alguna experiencia significativa donde haya integrado aspectos socioemocionales en su práctica de enseñanza de la lectura?
Respuesta 7 Docente 03:
Sí, recuerdo una vez que leímos juntos un cuento sobre una niña que debía cuidar a su hermanito mientras su madre trabajaba. Muchos se sintieron identificados. Leímos en voz alta, comentamos cómo se sentía la protagonista, qué harían ellos en su lugar, qué emociones les despertaba. Luego escribieron sus propias historias: algunas tristes, otras valientes. Ese día entendí que la lectura puede ser una ventana para expresar lo que a veces no se puede decir en voz alta.
Pregunta 8: ¿Qué rol juegan la familia y la comunidad en el desarrollo de la comprensión lectora desde un enfoque socioemocional?
Respuesta 8 docente 03:
Un rol fundamental. Cuando una madre o un padre le dice a su hijo que es capaz, que puede leer bien, eso le da alas. Pero si no hay apoyo en casa, si nadie celebra sus logros, el niño duda de sí mismo. En nuestras comunidades, la lectura a veces no es vista como algo necesario, por eso es vital trabajar también con las familias, involucrarlas, mostrarles lo poderoso que es leer con afecto y sentido.
Pregunta 9: ¿Cómo se podrían planificar y adaptar las clases considerando tanto la comprensión lectora como el desarrollo socioemocional?
Respuesta 9 docente 03:
Hay que pensar en clases que no solo enseñen, sino que también cuiden. Empezar con actividades que despierten la emoción, que promuevan la empatía. Usar cuentos que hablen de conflictos cotidianos y que permitan reflexionar. Crear espacios donde los niños se sientan seguros para expresar lo que sienten, sin juicios. Cada logro, por pequeño que sea, debe ser celebrado. Eso motiva y construye autoestima.
Pregunta 10: ¿Qué recursos o metodologías consideras adecuados para integrar la socioemocionalidad en la enseñanza de la comprensión lectora?
Respuesta 10 Docente 03:
Historias que toquen el corazón. Textos con personajes que enfrenten dificultades pero que las superen con diálogo, con amor. Lecturas en voz alta, conversaciones sinceras, escritura libre sobre lo que sienten. También trabajar con dibujos, dramatizaciones, palabras que los inspiren. Y, por supuesto, dejar espacio para que creen sus propios textos, que se sientan escritores de su historia.
Pregunta 11: ¿Qué estrategias le han permitido reflexionar y transformar su práctica educativa?
Respuesta 11 docente 03:
El uso de tecnologías, aunque limitado, me ha abierto puertas. También observar a mis estudiantes: escuchar qué les gusta, de qué quieren hablar. Adaptar los textos a su realidad. Reflexionar sobre lo que funciona y lo que no. Hablar con colegas, compartir estrategias. Y, sobre todo, mirar cada clase como una oportunidad para crecer junto a ellos.
Pregunta 12: ¿Le gustaría agregar algún comentario o reflexión final sobre su experiencia en la enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales?
Respuesta 12 Docente 03:
Sí. Quiero decir que enseñar en lo rural es un acto de amor. Es sembrar cada día sin saber si veremos la cosecha. Pero cuando logramos conectar con nuestros estudiantes, cuando los vemos comprender un texto y emocionarse con una historia, sabemos que estamos dejando huellas. Mezclar lo cognitivo con lo emocional, enseñar desde el respeto y la sensibilidad, transforma vidas.

Codificación abierta, rotulación de la información (Informante Docente 04)

Pregunta 1: ¿Cómo definiría la práctica pedagógica en relación con la comprensión lectora en la institución Educativa Besito Voláo?
Respuesta 1 Docente 04:
Yo diría que la práctica pedagógica aquí se vive como un acto cargado de intención y afecto. Nuestro propósito va mucho más allá de enseñar a leer; buscamos que el estudiante descubra que la lengua escrita es una herramienta poderosa para decir lo que siente, para construir pensamientos, para transformar su visión del mundo. Enseñamos a leer no solo para que reconozcan letras, sino para que comprendan que escribir también es una forma de expresar emociones y construir su identidad.
Pregunta 2: ¿Cómo concibe usted la compresión lectora dentro de su labor docente y cuáles son los principales desafíos que enfrenta en su enseñanza en contextos rurales?
Respuesta 2 Docente 04:
. La comprensión lectora, desde mi labor, es una experiencia íntima que permite al estudiante conectarse con lo que lee, sentirlo y encontrar sentido. Pero en el contexto rural nos encontramos con muchos retos. Uno de los más grandes es que la lengua escrita no forma parte activa del entorno cotidiano de los estudiantes. Pocos tienen libros en casa, y menos aún modelos lectores en su comunidad. Además, cuando los textos no tienen sentido para ellos, se pierde la conexión, la motivación, y por tanto, la comprensión. La enseñanza, entonces, se convierte en un acto de mediación, de buscar puentes entre el texto y su realidad.
Pregunta 3: ¿Qué estrategias pedagógicas ha encontrado efectivas para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes rurales?
Respuesta 3 Docente 04:
Me ha funcionado mucho la lectura comentada, donde vamos leyendo en voz alta y conversamos durante la lectura. Hacemos pausas, reflexionamos sobre lo que puede venir, imaginamos juntos. También uso textos cercanos a su cotidianidad: cuentos, relatos, leyendas que les resulten familiares. Esto despierta su interés. Las representaciones en dibujos o dramatizaciones ayudan a que el texto cobre vida. La lectura deja de ser abstracta y se convierte en una experiencia colectiva y emotiva.
Pregunta 4: ¿Cómo cree que el contexto rural influye en el desarrollo de habilidades lectoras en sus estudiantes?
Respuesta 4 Docente 04
El contexto rural tiene una gran influencia. Por un lado, hay limitaciones: escaso acceso a libros, casi nulas bibliotecas, y una fuerte tradición oral que ha dejado relegada a la lengua escrita. Además, no hay muchas personas que sirvan como modelo lector. Pero también veo oportunidades: la riqueza cultural y la oralidad pueden convertirse en puntos de partida. Si logramos integrar esas historias, saberes y costumbres en las prácticas lectoras, podemos generar un vínculo más fuerte entre el estudiante y la lectura.
Pregunta 5: ¿Qué papel juega la socioemocionalidad en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de zonas rurales?
Respuesta 5 Docente 04:
Es un papel determinante. Un estudiante que siente empatía con un personaje, que se emociona con una historia, que se ve reflejado en una situación, está más dispuesto a leer, a concentrarse, a profundizar. La socioemocionalidad le da sentido a la lectura, permite que el estudiante se posicione ante el texto, que lo cuestione y lo viva. En zonas rurales, donde las emociones muchas veces se

reprimen o no se expresan con libertad, leer puede ser una vía para liberar, entender y conectar con su mundo interior.
Pregunta 6: ¿Cuáles son los elementos socioemocionales más relevantes para fortalecer la comprensión lectora en su institución?
Respuesta 6 Docente 04:
La empatía es clave. Cuando los estudiantes comprenden a los personajes, se ponen en su lugar, se conectan emocionalmente con lo que están leyendo. También destaco la autoconciencia, esa capacidad de reconocer sus propias emociones y compararlas con las del texto. Las expectativas también juegan un papel bonito, porque generan intriga, deseo de saber qué pasará. Y, por supuesto, la motivación: sin ella, no hay lectura que conecte.
Pregunta 7: ¿Podría compartir alguna experiencia significativa donde haya integrado aspectos socioemocionales en su práctica de enseñanza de la lectura?
Respuesta 7 Docente 04:
Una experiencia que me marcó fue cuando decidimos rescatar cuentos, leyendas y relatos orales de la comunidad. Los estudiantes se sumergieron con entusiasmo, entrevistaron a sus abuelos, vecinos y familiares. Luego los reescribieron con su toque personal. Fue impresionante ver cómo se apropiaron de esas historias. Mostraron posturas críticas, reflexionaron, y hasta mejoraron su expresión emocional. Fue una actividad que unió tradición, lectura, escritura y emoción.
Pregunta 8: ¿Qué rol juegan la familia y la comunidad en el desarrollo de la comprensión lectora desde un enfoque socioemocional?
Respuesta 8 docente 04:
Un rol indispensable. Cuando la lectura nace del entorno, de la familia, de las historias que se cuentan en la comunidad, tiene un peso distinto. La familia puede enriquecer la intención del texto, ampliarlo, contextualizarlo. Y así el estudiante encuentra más sentido a lo que lee. Además, compartir lecturas o relatos en casa puede ser una forma poderosa de fortalecer vínculos afectivos y fomentar el gusto por la lectura desde lo emocional.
Pregunta 9: ¿Cómo se podrían planificar y adaptar las clases considerando tanto la comprensión lectora como el desarrollo socioemocional?
Respuesta 9 docente 04:
En mi caso, casi siempre inicio con un cuento que, además de estar relacionado con el tema del día, despierta emociones. Luego, propongo actividades donde los estudiantes puedan expresar cómo se sienten respecto a los personajes, qué piensan, qué les incomoda o emociona. También promovemos debates, dramatizaciones, escritura libre. De esta forma, la lectura deja de ser solo académica y se convierte en una herramienta de desarrollo emocional.
Pregunta 10: ¿Qué recursos o metodologías consideras adecuados para integrar la socioemocionalidad en la enseñanza de la comprensión lectora?
Respuesta 10 Docente 04:
La televisión educativa, por ejemplo, ha sido una herramienta muy valiosa, especialmente el programa “Telesecundaria”. Ayuda a complementar la lectura con imágenes, sonidos, situaciones que hacen que el estudiante imagine, escuche, vea y sienta. Las narraciones orales, los recuerdos, las historias de vida también son metodologías que ayudan a conectar la lectura con la emoción. El estudiante necesita sentir que lo que lee tiene relación con su vida.
Pregunta 11: ¿Qué estrategias le han permitido reflexionar y transformar su práctica educativa?
Respuesta 11 docente 04:
El uso de tecnología, aunque básico, ha sido una puerta de entrada. Pero más allá de eso, aplicar principios del constructivismo social ha transformado mi forma de enseñar. Ver al

estudiante como protagonista, escuchar su voz, entender sus emociones y construir el conocimiento juntos, ha dado sentido a lo que hacemos en el aula. Ya no se trata de imponer, sino de acompañar.
Pregunta 12: ¿Le gustaría agregar algún comentario o reflexión final sobre su experiencia en la enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales?
Respuesta 12 Docente 04:
Solo quiero decir que, para nosotros en lo rural, enseñar a leer con sentido es también un acto de resistencia. Cuando un estudiante logra comprender un texto que habla de su entorno, de su historia, de su comunidad, se fortalece su identidad. Leer aquí es mucho más que un logro académico; es una herramienta para construir autoestima, pensamiento crítico y sensibilidad.

Codificación abierta, rotulación de la información (Informante Docente 05)

Pregunta 1: ¿Cómo definiría la práctica pedagógica en relación con la comprensión lectora en la institución Educativa Besito Volão?
Respuesta 1 Docente 05:
Bueno… diría que la práctica pedagógica aquí es, ante todo, un acto de entrega. Es ese esfuerzo constante del maestro o la maestra por guiar a los estudiantes para que comprendan lo que leen, para que conecten el texto con su realidad cotidiana. Intentamos usar materiales que tengan sentido para ellos, cosas que vean en su día a día en el campo. Pero... claro, eso implica un gran reto porque muchas veces carecemos de los recursos necesarios, y tampoco siempre contamos con el acompañamiento de las familias. Aun así, buscamos caminos para que la lectura tenga sentido.
Pregunta 2: ¿Cómo concibe usted la compresión lectora dentro de su labor docente y cuáles son los principales desafíos que enfrenta en su enseñanza en contextos rurales?
Respuesta 2 Docente 05:
La comprensión lectora es, para mí, una base fundamental en el proceso de aprendizaje. Cuando un niño comprende lo que lee, está desarrollando su pensamiento, está aprendiendo a interpretar el mundo. Sin embargo, trabajar esto en el contexto rural implica muchos desafíos. Por ejemplo, hay pocos libros, no todos tienen acceso a internet o materiales adecuados, y lamentablemente, muchos estudiantes no desarrollan hábitos lectores en casa. A eso se suma que muchos padres no tienen habilidades lectoras ni escritoras, lo que nos obliga como docentes a multiplicar esfuerzos.
Pregunta 3: ¿Qué estrategias pedagógicas ha encontrado efectivas para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes rurales?
Respuesta 3 Docente 05:
A lo largo de los años he probado varias estrategias, pero las que más han funcionado son las que parten del afecto y del juego. Leer en voz alta, hacer preguntas que los hagan pensar, dramatizar cuentos, y sobre todo, relacionar lo que leemos con su entorno, con el campo, con su familia… eso los motiva muchísimo. Cuando el estudiante siente que lo que lee tiene que ver con su vida, la lectura se convierte en algo más personal y significativo.
Pregunta 4: ¿Cómo cree que el contexto rural influye en el desarrollo de habilidades lectoras en sus estudiantes?
Respuesta 4 Docente 05:
Influye bastante, te lo puedo asegurar. En zonas rurales no hay muchas bibliotecas, tampoco hay acceso a internet en muchas casas, y muchos niños no tienen libros propios. Todo eso limita la exposición a la lectura. Entonces, si no tienen dónde leer ni quién los acompañe en casa, el avance en estas habilidades se ve comprometido. Es por eso que en la escuela tratamos de compensar esa falta con actividades que promuevan la lectura de manera creativa y afectiva.

Pregunta 5: ¿Qué papel juega la socioemocionalidad en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de zonas rurales?
Respuesta 5 Docente 05:
¡Uno muy grande! Cuando un niño se siente querido, seguro y confiado, lee con más gusto. Se nota. La socioemocionalidad es como ese motor interno que los impulsa a aprender, a esforzarse, a intentarlo. En cambio, si el estudiante está pasando por momentos difíciles o no se siente bien emocionalmente, pierde el interés. El estado de ánimo, la autoestima, el sentir que alguien lo apoya, son factores claves para que se involucre con la lectura.
Pregunta 6: ¿Cuáles son los elementos socioemocionales más relevantes para fortalecer la comprensión lectora en su institución?
Respuesta 6 Docente 05:
La confianza, el respeto, la motivación y el sentirse acompañados por el docente. Cuando los estudiantes perciben que el maestro cree en ellos, que los valora, responden con entusiasmo. El aula debe ser un espacio donde se sientan seguros para expresar lo que piensan y sienten, incluso cuando se equivocan. Eso genera un vínculo que favorece el aprendizaje.
Pregunta 7: ¿Podría compartir alguna experiencia significativa donde haya integrado aspectos socioemocionales en su práctica de enseñanza de la lectura?
Respuesta 7 Docente 05:
Claro que sí. Recuerdo una actividad con los niños de preescolar que me marcó mucho. Les pedí que dibujaran a su familia, y luego conversamos sobre los sentimientos que esos dibujos les despertaban. Después leímos un cuento sobre la amistad. Fue mágico ver cómo se conectaron emocionalmente con la historia y cómo expresaron con ternura lo que sentían. Participaron con entusiasmo y lograron comprender mejor el cuento porque les tocó el corazón.
Pregunta 8: ¿Qué rol juegan la familia y la comunidad en el desarrollo de la comprensión lectora desde un enfoque socioemocional?
Respuesta 8 docente 05:
La familia es vital. Son los primeros que pueden sembrar el amor por la lectura. Pero la realidad es que muchos de nuestros niños no viven con sus padres; están a cargo de abuelos o familiares, y esto influye directamente en su seguridad emocional. Algunos se sienten abandonados, y eso se refleja en su autoestima y en su desempeño escolar. Por otro lado, la comunidad también puede apoyar. Si hay personas lectoras, narradores orales, si los niños ven a otros disfrutando de la lectura, se animan. Es una tarea que debe hacerse en conjunto.
Pregunta 9: ¿Cómo se podrían planificar y adaptar las clases considerando tanto la comprensión lectora como el desarrollo socioemocional?
Respuesta 9 docente 05:
No se trata de hacer grandes cosas, sino de hacerlas con sentido. Planear actividades donde los niños puedan expresar lo que sienten al leer, crear sus propias historias, trabajar en grupo, compartir opiniones. Escoger textos que les gusten, que reflejen su realidad o que los hagan imaginar. Así, ellos se convierten en protagonistas de su aprendizaje y desarrollan tanto lo cognitivo como lo emocional.
Pregunta 10: ¿Qué recursos o metodologías consideras adecuados para integrar la socioemocionalidad en la enseñanza de la comprensión lectora?
Respuesta 10 Docente 05:
En mi experiencia, los cuentos con mensajes claros, los juegos de roles, el trabajo cooperativo y las actividades de reflexión emocional funcionan muy bien. También es importante permitir que los niños se expresen, que digan lo que sienten al leer. Así, no solo están comprendiendo el texto, sino que también están comprendiendo su mundo interior.
Pregunta 11: ¿Qué estrategias le han permitido reflexionar y transformar su práctica educativa?
Respuesta 11 docente 05:
El compartir con otros docentes, conversar sobre lo que funciona y lo que no. Escuchar a mis estudiantes, observar cómo responden, adaptar mis estrategias según sus necesidades. Probar cosas nuevas, pero también aprender de los errores. La enseñanza es un proceso constante de cambio y de aprendizaje mutuo.

Pregunta 12: ¿Le gustaría agregar algún comentario o reflexión final sobre su experiencia en la enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales?
Respuesta 12 Docente 05:
Sí, enseñar en el campo es desafiante, pero también profundamente gratificante… (dice con una sonrisa sincera). Aquí se enseña con el alma. Recibimos tanto cariño de nuestros estudiantes que uno no puede sino poner el corazón en cada clase. Con esfuerzo, creatividad y mucho amor, se pueden lograr cosas maravillosas. El compromiso con ellos es lo que nos mantiene firmes, creyendo que es posible sembrar semillas de lectura y sensibilidad en cada rincón del campo.

Codificación abierta, rotulación de la información (Informante Directivo Docente 01)

Pregunta 1: ¿Cómo definiría la práctica pedagógica de los docentes en relación con la comprensión lectora en la institución Educativa Besito Voláo?
Respuesta 1 Directivo 01:
En nuestra Institución Educativa varias de las áreas de formación utilizan en su práctica pedagógica la comprensión lectora las cuales están acorde con el modelo pedagógico de nuestra Institución Educativa ya que todas las áreas reconocen la importancia de esa habilidad y que no está delegado sólo al área de legua castellana ya que se trabajan con algunos textos acorde a las necesidades del contexto que les implique inferir, analizar y argumentar.
Pregunta 2: ¿Desde su rol como coordinador, Cómo percibe la importancia de la compresión lectora en los procesos formativos de los estudiantes rurales?
Respuesta 2 Directivo 01:
Se percibe igual que en las zonas urbanas, lo que pasa es que la formación de los estudiantes en las rurales tiene menos ayudas pedagógicas que en las zonas urbanas, tales como los textos, ayudas tecnológicas, entre otras, haciendo que tengan menos posibilidades de mejorar en la comprensión lectora, además los estudiantes de las zonas rurales cuentan con padres de familia o acudientes que no les ayuden a tener una mejor comprensión lectora, ya que la mayoría de ellos no tienen la debida preparación y cuentan con menos recursos económicos para la mejor preparación en la comprensión lectora de sus hijos o acudidos.
Pregunta 3: ¿Cuáles considera que son los principales desafíos institucionales para fortalecer la comprensión lectora en este contexto?
Respuesta 3 Directivo 01:
Dentro de los principales desafíos institucionales para que nuestros estudiantes tengan una mejor comprensión lectora, tenemos: mejorar los recursos pedagógicos y tecnológicos, la infraestructura y capacitación docente, además de la necesidad de sensibilizar a las familias sobre la importancia de la lectura
Pregunta 4: ¿Qué estrategias ha promovido o apoyado desde la coordinación para mejorar la comprensión lectora en la institución?
Respuesta 4 Directivo 01:
Desde la coordinación académica se promueve que en cada una de las áreas de formación se utilice la comprensión lectora como una herramienta fundamental para el desarrollo de cada una de ellas, de tal forma que debe haber una mejor preparación de los docentes por parte de la Institución Educativa, al igual que su propia preparación en diferentes estrategias, que fomenten por ejemplo el hábito de la lectura, entre otras.
Pregunta 5: ¿Cómo considera que el contexto rural influye en el desarrollo de habilidades lectoras y en la implementación de estrategias pedagógicas efectivas?
Respuesta 5 Directivo 01:
Lo influye un tanto negativo, por lo expresado anteriormente, en factores como la poca disponibilidad de recursos, la falta de acceso a tecnologías y la necesidad de sensibilizar a padres de familia o acudientes. Sin embargo, también presenta oportunidades para las

habilidades lectoras ya que se cuenta con un buen material humano en los docentes y estudiantes.

Pregunta 6: ¿Qué importancia le atribuye al componente socioemocional en los procesos de lectura y aprendizaje de los estudiantes?

Respuesta 6 Directivo 01:

Son de gran importancia estos factores socioemocionales tanto internos como externos, factores como las emociones, la pobreza, el acceso a la educación de los padres y el trabajo infantil, entre otros, pueden afectar negativamente el acceso a la educación y la calidad de la enseñanza.

Pregunta 7: ¿Qué acciones institucionales se han implementado o podrían implementarse para fortalecer la socioemocionalidad en la enseñanza de la lectura?

Respuesta 7 Directivo 01:

Desde la coordinación en compañía de docentes y orientación escolar, se ha venido implementando estrategias como; acciones pedagógicas que ayuden a fortalecimiento de competencias y habilidades de los estudiantes. Estas se implementan cuando se comete una falta, que consisten en charlas de diferentes fundaciones públicas y privadas, para que los educandos manejen y fortalezcan sus emociones y busquen mejorar hacia el futuro su parte social.

Pregunta 8: ¿Podría compartir alguna experiencia institucional significativa donde se haya integrado la dimensión socioemocional con los procesos de comprensión lectora?

Respuesta 8 Directivo 01:

La integración de la dimensión socioemocional con los procesos de comprensión lectora si bien representa un enfoque educativo algo innovador, a nivel institucional desde el Proyecto de Lectura Institucional se viene abordando de manera inherente al área de lengua castellana, por ejemplo, se adopta desde el aula de básica Primaria una estrategia centrada en textos narrativos que aborda el pensamiento reflexivo en los estudiantes, la empatía, la autorregulación emocional. Con la lectura de cuentos, fábulas, leyendas breves se busca para trabajar emociones, valores y habilidades sociales y analizar el tipo de emociones que pueden evocar dichos textos (miedo, alegría, tristeza, sorpresa, esperanza, etc.).

Esta experiencia a su vez, se viene desarrollando en los niveles de secundaria, nivel en el que se evidencian dificultades de comprensión lectora en los estudiantes como la apatía y el desinterés, comprendiendo así que la lectura no puede ser tratada como una mera competencia, sino como una oportunidad para conectar con las vivencias internas, los valores, los conflictos y las emociones humanas. Estrategias como los círculos de diálogo donde los chicos comparten cómo se sintieron con respecto a un texto, el uso de dibujos, cómic o descripciones para identificar las emociones presentes en los personajes y compararlas con las suyas o la escritura reflexiva redactando posturas desde su propia perspectiva emocional, usando tipologías textuales como textos argumentativos con enfoque social, textos informativos con contenido emocional, testimonios, entre otros.

Pregunta 9: ¿Qué rol juegan las familias y la comunidad en los procesos institucionales relacionados con la comprensión lectora y la socioemocionalidad?

Respuesta 9 Directivo 01:

Muchas veces se piensa que esto es tarea exclusiva de la escuela, lo cierto es que cuando la familia y la comunidad participan, el aprendizaje se vuelve mucho más significativo. Por un lado, la familia es el primer espacio donde los chicos aprenden a expresarse, a hablar de lo que sienten. Si en casa se fomenta la lectura, aunque sea leyendo un cuento antes de dormir o comentando una noticia juntos, eso ya ayuda a que el estudiante vea la lectura como algo valioso y cotidiano.

Por otro lado, la comunidad, como espacio social y cultural, desempeña un rol de gran relevancia, en ella se encuentran recursos y saberes que enriquecen los procesos educativos,

como por ejemplo historias y experiencias de personas de la comunidad pueden ser utilizadas en clase para que los estudiantes se sientan identificados y comprendan mejor lo que leen.

Cuando se logra una colaboración efectiva entre estos actores y la escuela, se crea un entorno rico en aprendizajes, emociones y valores que permite la formación integral en los estudiantes.

Pregunta 10: ¿Cómo se articula la planificación institucional con los objetivos de desarrollo de la comprensión lectora y el fortalecimiento de la dimensión socioemocional?

Respuesta 10 Directivo 01:

Integrar la comprensión lectora y la dimensión socioemocional dentro de la planificación es una necesidad urgente. Para trabajar la comprensión lectora desde toda la institución, no alcanza con que solo se enseñe en el área de Lengua castellana sino debe incluir acciones en las demás áreas de manera transversalizada, se necesita también un entorno emocional que motive, que dé lugar a la expresión, al pensar, a la reflexión.

Es clave también que la planificación no quede en lo individual de cada docente si no que se creen estrategias unificadas, es decir, tiene que ser una decisión institucional, compartida entre directivo, docentes, orientadores y familias. Solo así se puede sostener una propuesta donde la lectura sirva también para sanar, para conectar, para crecer emocionalmente.

Cuando la escuela planifica con una mirada más humana, se deja de enseñar Lengua por un lado y Convivencia por otro. Se deja de pensar en resultados sin preguntarse cómo se sienten los estudiantes y que apoyo emocional podemos brindarle.

Pregunta 11: ¿Qué recursos, programas o apoyos considera necesarios para potenciar la labor docente en este campo desde la coordinación?

Respuesta 11 Directivo 01:

Desde la coordinación se necesita mejorar la escucha activa y realzar el rol docente, se debe potenciar su trabajo no solo brindándole recursos materiales, sino también brindar confianza y reconocimiento, se le debe apoyar mucho más desde el aula cuando se presentan dificultades en convivencia. Además, se deben generar espacios institucionales donde se aborde la lectura y lo socioemocional de forma transversal, por ejemplo, en los proyectos de convivencia y ayuda a que este enfoque no quede limitado solo a la labor docente si no que la coordinación se vincule activamente.

Es necesario, ofrecer a los docentes programas de formación en estrategias de enseñanza que combinen habilidades lectoras con competencias socioemocionales, fomentar espacios de colaboración como comunidades de aprendizaje o grupos de trabajo entre docentes para intercambiar ideas o para reflexionar sobre sus experiencias y generar estrategias innovadoras, implementar reuniones interdisciplinarias que faciliten la integración de docentes de distintas áreas para que juntos diseñen actividades que combinen la comprensión lectora y el desarrollo emocional.

Pregunta 12: ¿Desea compartir alguna reflexión o comentario final sobre su experiencia coordinando procesos pedagógicos enfocados en la comprensión lectora en contextos rurales?

Respuesta 12 Directivo 01:

Coordinar procesos pedagógicos en contextos rurales ha sido una experiencia desafiante pero satisfactoria, en estos escenarios, no solo se trabaja con estudiantes, sino también con sueños, miedos y esperanzas y si bien muchas veces en estos lugares hay carencias de recursos y materiales, hay algo muy valioso: ganas de aprender y de compartir.

Acompañar a los docentes en el trabajo de comprensión lectora es siempre un desafío. No siempre es fácil enseñar a leer comprensivamente cuando hay chicos que vienen de hogares donde no se lee, o que tienen muchas responsabilidades fuera de la escuela, pero con esfuerzo y creatividad, se comprende que leer no era solo entender un texto, sino una forma de acercarse a los demás, de hablar sobre lo que sienten, de conocerse mejor.

Codificación abierta, rotulación de la información (Informante Directivo Docente 02)

Pregunta 1: ¿Cómo definiría la práctica pedagógica de los docentes en relación con la comprensión lectora en la institución Educativa Besito Voláo?
Respuesta 1 Directivo 02:
Difícil, limitada, ya que hace falta explorar más seguido opciones como: Audiolibros, caricaturas, historietas, películas para niños. Ya que estos pueden encontrar la lectura tradicional más desafiante. En las zonas rurales de Colombia los niños y niñas estudiantes solo reciben un texto guía hacia mitad de año y no alcanza el 80%, ahora estos textos y otros comerciales (Nacho lee) manejan lecturas "planas", poco motivantes o que poco invitan a leer por su cuenta.
Pregunta 2: ¿Desde su rol como coordinador, Cómo percibe la importancia de la compresión lectora en los procesos formativos de los estudiantes rurales?
Respuesta 2 Directivo 02:
Considero la comprensión lectora como fundamental, es la la habilidad/competencia que le permite a los estudiantes leer la realidad, entender situaciones e incluso los problemas matemáticos, también posibilita abrirse paso en indagaciones e investigaciones de cualquiera de los campos del conocimiento.
Pregunta 3: ¿Cuáles considera que son los principales desafíos institucionales para fortalecer la comprensión lectora en este contexto?
Respuesta 3 Directivo 02:
Comenzar dando el ejemplo nosotros los docentes y directivos docentes, si no adelantamos prácticas sencillas, visibles a los estudiantes, en el aula, biblioteca, reuniones, carteleras/afiches e incluso ejercicios donde se comente y se discuta la comprensión lectora de las series o novelas de moda. -En la I.E. Besito Voláo: El espacio físico y la organización de una biblioteca, porque libros hay. - Lo anterior articulado con actividades, prácticas de comprensión lectora, concursos, jalonados por los docentes desde todas las áreas académicas. - Darle un uso más creativo al celular e internet desde la perspectiva de la comprensión lectora.
Pregunta 4: ¿Qué estrategias ha promovido o apoyado desde la coordinación para mejorar la comprensión lectora en la institución?
Respuesta 4 Directivo 02:
He tratado con la ayuda de estudiantes de grados superiores, recoger, organizar y clasificar las colecciones de libros, así: de preescolar hasta segundo, de tercero a quinto, de sexto a octavo y de noveno a undécimo grado. – Se ha apoyado los diferentes proyectos de lectura/comprensión lectora, como la "Carreta literaria" que literalmente era conducida por algunos estudiantes y pasaban semanalmente por los salones, llevando un surtido de textos para todas las edades y gustos. – Rodeamos y difundimos iniciativas de la alcaldía como el "Planchón literario" que nos ha visitado en el colegio.
Pregunta 5: ¿Cómo considera que el contexto rural influye en el desarrollo de habilidades lectoras y en la implementación de estrategias pedagógicas efectivas?
Respuesta 5 Directivo 02:
El contexto rural cordobés (Colombia) puede influir en gran manera, la riqueza de la oralidad es manifiesta en los cuentos e historias que se refieren en los velorios, en los cantos de vaquería de las faenas de trabajo en las fincas de la región , en la décima costumbrista que describe la belleza y características de la fauna y la flora, o que le saca gracia a nuestra forma de ser, en la poesía y cuentos impresos del compae Goyo (Guillermo Valencia Salgado) o del poeta de Callejas (Pedro Nel Rodríguez) o en la cuentería costumbrista del caribe con Reinaldo Ruíz. Aquí me quedo corto describiendo los exponentes de esta oralidad. Desde esta potencialidad

que sale y nos da el contexto, con todos esos elementos se pueden desarrollar e implementar estrategias pedagógicas efectivas.
Pregunta 6: ¿Qué importancia le atribuye al componente socioemocional en los procesos de lectura y aprendizaje de los estudiantes?
Respuesta 6 Directivo 02:
Es fundamental en los procesos de lectura y aprendizaje de los estudiantes, ya que influye en su capacidad para concentrarse, comprender textos, relacionarse con otros dentro o fuera del entorno escolar.
Pregunta 7: ¿Qué acciones institucionales se han implementado o podrían implementarse para fortalecer la socioemocionalidad en la enseñanza de la lectura?
Respuesta 7 Directivo 02:
Correspondería implementar acciones como programas de desarrollo socioemocional, formación a los profesores en habilidades socioemocionales, creación de espacios seguros y acogedores (Rincones de lectura en las aulas y la Biblioteca que tanto necesitamos), y el fomento de la participación de las familias en el proceso, la oralidad viene, se desarrolla en los grupos familiares rurales y eso hay que aprovecharlo.
Pregunta 8: ¿ Podría compartir alguna experiencia institucional significativa donde se haya integrado la dimensión socioemocional con los procesos de comprensión lectora?
Respuesta 8 Directivo 02:
En el ejercicio de dirimir las situaciones entre estudiantes que pueden o han llegado a afectar la convivencia, siguiendo la ruta de atención: **se ha de tener conocimiento de los hechos**, esto se puede adelantar de diversas formas: escuchando a los estudiantes por aparte o juntos, escuchando a los testigos que cada uno aporta, pero también se ha adoptado que los estudiantes escriban todo lo que aconteció o lo dibujen (los más pequeños), en modo, lugar, hechos, tratando que no sean tan breves, entre más detalles de las motivaciones, de las preocupaciones que vienen del pasado o que se trasladan al futuro, se puede realizar un ejercicio de introspección (Mirada interior que se dirige a los propios actos o estados de ánimo) que muchas veces los calma y los predispone a encontrar soluciones y acuerdos. Luego se revisa y se les invita por aparte para que lo lean en voz alta, se les realiza preguntas sobre lo que han leído, se socializa con ellos los elementos comunes de sus preocupaciones, estados de ánimo y por último se les invita a plantear posibles soluciones a la dificultad de convivencia que han tenido.
Pregunta 9: ¿Qué rol juegan las familias y la comunidad en los procesos institucionales relacionados con la comprensión lectora y la socioemocionalidad?
Respuesta 9 Directtivo 02:
La familia, como primer entorno socializador, influye en el desarrollo emocional (cuando escucha, en la atención oportuna, formación en valores a través del ejemplo, etc.) y la incorporación de hábitos lectores de los niños. Mientras que la comunidad, incluyendo escuelas y otros espacios seguros e inclusivos, ofrece recursos y apoyo para el aprendizaje y el bienestar socioemocional de los menores. Hace falta potenciar la escuela de padres y madres en la I.E. Besito Voláo para que se promueva por ejemplo el intercambio de saberes sobre la gestión emocional que realizan con sus hijos. Estas organizaciones de padres, acudientes o cuidadores también pueden determinar mediante encuestas, cuestionarios, cual necesidad que tenga que ver con lo socioemocional, requiere solicitar formación externa o de algunos docentes que dominan y tienen experticia suficiente en algunos procesos.
Pregunta 10: ¿Cómo se articula la planificación institucional con los objetivos de desarrollo de la comprensión lectora y el fortalecimiento de la dimensión socioemocional?
Respuesta 10 Directivo 02:
Cada año se revisa y se actualiza el PEI es de esperarse que se construya, se incluya esta articulación y quede consignado en él, también cuando se planifican los proyectos transversales

ha de considerarse estos dos aspectos, ya es sabido que lo socioemocional y la comprensión lectora involucra a las diversas áreas/asignaturas académicas, más allá de Ética y Lengua Castellana. En lo práctico implicaría diseñar actividades que promuevan la colaboración, la empatía, y la resolución de problemas, además de incorporar la lectura como herramienta para explorar emociones y situaciones sociales.
Pregunta 11: ¿Qué recursos, programas o apoyos considera necesarios para potenciar la labor docente en este campo desde la coordinación?
Respuesta 11 Directivo 02:
El Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral 3.0 es una estrategia impulsada desde el gobierno de Colombia, apunta transformar la jornada escolar en un espacio de desarrollo integral para estudiantes. Se enfoca en ampliar las oportunidades de aprendizaje a través de un enfoque que fortalece tanto las dimensiones cognitivas como las del ser, incorporando como en la I.E. Besito Voláo centros de interés de arte (teatro), cultura (lectoescritura, pintura y manualidades, danzas de bullerengue y porro) deporte (ajedrez, habilidades motrices), ciencia, entre otros, en los procesos educativos.
Pregunta 12: ¿Desea compartir alguna reflexión o comentario final sobre su experiencia coordinando procesos pedagógicos enfocados en la comprensión lectora en contextos rurales?
Respuesta 12 Directivo 02:
Si algo he recogido de la formación en diversos talleres que promueven la lectoescritura, es que ella hay que disfrutarla, para ello hay que acudir a textos literarios escritos o diseñados con calidad, que motiven, que se adentren en el Ser que los lee o permitan que este los incorpore. Los docentes de primer y segundo grado se desesperan por que los menores descifren el código o lo que llamamos “lee”, digo que se preocupan con justa razón por las diversas presiones de los padres de familia, de la sociedad, entiendo, aunque llamo a tener algo de calma, se trata de ganar lectores para toda la vida, no que le cojan fastidio a la lectura.

Anexo E *Contenidos de conciencia Docente y Directivos*

Contenidos de conciencia	Unidades temáticas naturales	Temas esenciales	Tema universal
En la Institución se elaboraron proyectos de lectura, pero no se realiza el debido seguimiento y acompañamiento desde las directivas **(D01).**	Gestión institucional débil	Gestión educativa	Comprensión lectora
Selecciono texto teniendo en cuenta el contexto y las afinidades que ellos tienen con temas específicos **(D01).**	Pertinencia temática	Didáctica contextualizada	
No ha sido un trabajo fácil como docente debido al poco acompañamiento del padre de familia **(D01).**	Desvinculación familiar	Relación escuela-familia	
Faltan materiales didácticos… el hábito de lectura no se fomenta en casa **(D01).**	Falta de recursos y entorno lector	Condiciones materiales	
Hago preguntas antes, durante y después… representaciones gráficas **(D01)**	Estrategias metacognitivas	Comprensión lectora	
Comparaciones de textos… establecer semejanzas y diferencias **(D01).**	Pensamiento analógico	Comprensión lectora	
No se cuenta con la infraestructura adecuada… biblioteca cerrada… sin internet **(D01).**	Deficiencias de infraestructura	Infraestructura educativa	
La parte socioemocional afecta positiva o negativamente… críticas o apoyos **(D01).**	Impacto socioemocional	Socioemocionalidad	
Los elementos emocionales más relevantes… confianza… respeto… **(D01)**	Clima afectivo positivo	Socioemocionalidad	
Se trabajó El Principito en compañía de los padres… dramatización… manualidad del zorro **(D01).**	Intervención afectiva familiar	Socioemocionalidad	
Muchos padres se han mudado… dejan a sus hijos al cuidado de otros.	Ausencia de referentes parentales	Relación escuela-familia	
La comunidad motiva a los estudiantes… historias del pueblo. **(D01)**	Aporte cultural comunitario	Cultura escolar	
Seleccionar el texto acorde a las necesidades… dramatizaciones, videos (**D01).**	Planificación didáctica contextualizada	Socioemocionalidad	
Leer cuentos, fábulas, mitos… identificar emociones**(D01).**	Exploración emocional a través de la literatura	Socioemocionalidad	
Conversar y escuchar a mis estudiantes… detectar qué aspectos debo cambiar **(D01).**	Reflexión pedagógica	Práctica reflexiva	
Enseñar en zona rural es significativo… los estudiantes son agradecidos **(D01).**	Valoración del rol docente	Docencia rural	

Contenidos de conciencia	Unidades temáticas	Temas esenciales	Tema universal
Promover la comprensión lectora en Besito Voláo ha sido también una labor de sensibilización con las familias, motivándolas a valorar la lectura como una herramienta formativa y no solo como una obligación escolar **(D02).**	Comprensión lectora en contextos rurales; Desarrollo de identidad y autoestima	La lectura como herramienta transformadora en contextos vulnerables	Educación transformadora en la ruralidad
La práctica pedagógica trasciende la decodificación; promueve la autoestima, imaginación y conocimiento en contextos rurales.	Significado de la comprensión lectora, Contextualización pedagógica, Realidad educativa	Educación significativa y emocional, Condiciones contextuales de la enseñanza, Potencial transformador de la lectura	Comprensión lectora como herramienta de transformación en contextos rurales
Diseño e implemento de materiales y recursos didácticos contextualizados para una experiencia significativa de lectura **(D02).**	Uso de recursos didácticos; Significación del aprendizaje lector	Adaptación pedagógica al contexto rural para promover la comprensión lectora	Innovación didáctica en contextos rurales

***El rol del docente debe ser como mediador emocional y cultural en el proceso lector de estudiantes rurales* (D02).**	Práctica pedagógica; Acompañamiento emocional	El docente como agente de transformación emocional y pedagógica	Relación pedagógica y emocional en la enseñanza
***Es importante la realización del trabajo socioemocional previo para facilitar la conexión profunda con los textos* (D02).**	Socioemocionalidad; Vínculo con la lectura	El componente emocional como base de la comprensión lectora	Educación emocional y lectura
***Es fundamental la valoración del entorno rural como fuente de significación para conectar a los estudiantes con la lectura* (D02).**	Contexto rural; Saberes previos; Relación texto-realidad	El contexto rural como recurso para fortalecer la lectura	Contextualización educativa
***Es necesario de fortalecer redes entre familia, comunidad y escuela para apoyar el proceso lector desde un enfoque afectivo*.**	Familia y comunidad; Apoyo emocional; Trabajo conjunto	Corresponsabilidad en la educación desde la socioemocionalidad	Educación afectiva comunitaria

Contenido de conciencia	Unidades temáticas	Temas esenciales	Tema universal
Cada docente trata, desde sus recursos y su experiencia, de generar un vínculo entre el texto y la vida del estudiante (D03).	Práctica pedagógica; Significación de la lectura	La lectura como vínculo entre texto y experiencia	Transformación pedagógica en contextos rurales
La comprensión lectora, para mí, es la puerta hacia otras posibilidades, hacia futuros posibles...(D03)	Comprensión lectora; Desigualdad de acceso; Retos contextuales	La lectura como motor de sueños frente a las limitaciones rurales	Educación para la equidad en zonas rurales
Lecturas con propósito, donde sepan por qué y para qué leen… ((D03))	Estrategias activas; Oralidad; Escribir vivencias	Estrategias significativas y colaborativas desde lo vivido	Pedagogía contextual y participativa
El contexto rural les permite conectar a los estudiantes la lectura con la vida real (*D03).*	Contexto rural; Relevancia cultural; Limitaciones estructurales	El entorno rural como obstáculo y recurso	Contextualización educativa desde la realidad local
Si el estudiante está desmotivado, si se siente triste... es muy difícil que logre conectar con un texto (D03).	Socioemocionalidad; Bienestar emocional; Motivación	La emoción como base para el aprendizaje lector	Relación afectiva con la lectura en la ruralidad
La motivación, la curiosidad y la empatía son clave... (D03)	Elementos afectivos; Autoestima; Atención	Factores emocionales que facilitan la comprensión lectora	Desarrollo socioemocional integral en educación

Ese día entendí que la lectura puede ser una ventana para expresar lo que a veces no se puede decir en voz alta (D03).	Identificación; Expresión emocional; Escritura significativa	La lectura como espejo y canal de expresión emocional	Narrativas para la sanación emocional y lectora
Cuando una madre o un padre le dice a su hijo que es capaz... eso le da alas.	Apoyo familiar; Valoración; Refuerzo emocional	Importancia del entorno afectivo en el proceso lector	Corresponsabilidad en el aprendizaje emocional y lector
Hay que pensar en clases que no solo enseñen, sino que también cuiden.	Planificación afectiva; Pedagogía sensible; Empatía	Diseño didáctico con enfoque emocional	Integración afectiva y cognitiva en el aula rural
Lecturas en voz alta, conversaciones sinceras, escritura libre sobre lo que sienten...	Métodos activos; Dramatización; Creación libre	Metodologías afectivas para conectar con la lectura	Pedagogía humanizante en la comprensión lectora
Observar a mis estudiantes: escuchar qué les gusta, de qué quieren hablar...	Reflexión docente; Escucha activa; Adaptación contextual	La mejora continua basada en el vínculo pedagógico	Transformación docente sensible al contexto
Enseñar en lo rural es un acto de amor... Mezclar lo cognitivo con lo emocional transforma vidas.	Vocación docente; Impacto emocional; Amor por enseñar	Docencia rural como ejercicio transformador	Educación emocionalmente significativa

Contenido de conciencia	Unidades temáticas naturales	Temas esenciales	Tema universal
Nuestro propósito va mucho más allá de enseñar a leer; buscamos que el estudiante descubra que la lengua escrita es una herramienta poderosa para decir lo que siente… (D04)	La lectura como medio de expresión emocional y construcción de identidad	Lenguaje como herramienta de construcción personal	Prácticas pedagógicas contextualizadas con enfoque socioemocional
Pocos tienen libros en casa, y menos aún modelos lectores en su comunidad… se pierde la conexión, la motivación, y por tanto, la comprensión (D04)	Desconexión entre contexto rural y materiales de lectura	Desafíos del entorno rural para la comprensión lectora	Limitaciones estructurales del contexto educativo rural
Me ha funcionado mucho la lectura comentada, donde vamos leyendo en voz alta y conversamos durante la lectura (D04)	Uso de estrategias participativas y contextualizadas	Metodologías activas para la comprensión lectora	Prácticas pedagógicas eficaces en contextos rurales
El contexto rural tiene una gran influencia. Por un lado, hay limitaciones: escaso acceso a libros... (D04)	El contexto rural como limitante y fuente de oportunidades lectoras.	Oralidad y experiencia como insumo pedagógico.	Impacto del contexto rural en las prácticas lectoras.

Es un papel determinante. Un estudiante que siente empatía con un personaje, que se emociona... (D04)	Socioemocionalidad como facilitadora de la comprensión lectora.	Identificación emocional con el texto.	La lectura como mediadora de las emociones.
La empatía es clave. Cuando los estudiantes comprenden a los personajes, se ponen en su lugar... (D04)	Empatía, autoconciencia y motivación como ejes fundamentales.	Dimensiones emocionales de la lectura.	Componentes afectivos del proceso lector.
Una experiencia que me marcó fue cuando decidimos rescatar cuentos, leyendas y relatos orales de la comunidad... (D04)	Integración de saberes ancestrales y emociones en la práctica lectora.	Revalorización de la identidad comunitaria.	Lectura y escritura como espacio de expresión socioemocional.
La familia puede enriquecer la intención del texto, ampliarlo, contextualizarlo… fortalecer vínculos afectivos y fomentar el gusto por la lectura desde lo emocional (D04)	Participación familiar y comunitaria en el fomento lector	Corresponsabilidad entre escuela y familia	Integración del entorno sociocultural en la lectura
Leer aquí es mucho más que un logro académico; es una herramienta para construir autoestima, pensamiento crítico y sensibilidad (D04)	Lectura como herramienta para el empoderamiento e identidad	Dimensión transformadora de la lectura	La comprensión lectora como vía para la emancipación rural

Contenido de conciencia	Unidades temáticas naturales	Temas esenciales	Tema universal
La práctica pedagógica aquí es, ante todo, un acto de entrega... buscamos caminos para que la lectura tenga sentido (D05).	Relación entre lectura y cotidianidad, escasez de recursos, falta de acompañamiento familiar.	La práctica pedagógica como mediación significativa.	Prácticas docentes contextualizadas y sensibles al entorno rural.
La comprensión lectora es, para mí, una base fundamental... muchos estudiantes no desarrollan hábitos lectores en casa (D05).	Importancia de la comprensión lectora; escasos recursos; baja cultura lectora familiar.	Desafíos estructurales de la lectura en lo rural.	Desigualdad de oportunidades lectoras en contextos rurales.
Las estrategias que más han funcionado son las que parten del afecto y del juego... la lectura se convierte en algo más personal (D05).	Uso del juego, afecto, lectura situada, dramatización.	Estrategias motivadoras desde lo emocional y lo cotidiano.	Didáctica afectiva para el fortalecimiento lector.
En zonas rurales no hay muchas bibliotecas... tratamos de compensar con actividades creativas y afectivas (D05).	Limitaciones materiales, falta de mediadores, compensación desde la escuela.	Influencia del contexto rural en el acceso lector.	Brechas de acceso al capital cultural lector.

Cuando un niño se siente querido, seguro y confiado, lee con más gusto... el estado de ánimo es clave (D05).	Motivación, seguridad emocional, autoestima.	Relación directa entre bienestar emocional y comprensión.	Socioemocionalidad como base del aprendizaje lector.
La confianza, el respeto, la motivación y el sentirse acompañados... el aula debe ser un espacio seguro (D05).	Confianza, respeto, vínculo docente-estudiante.	Vínculo emocional y clima de aula positivo.	Entornos afectivos para el desarrollo lector.
Les pedí que dibujaran a su familia... expresaron con ternura lo que sentían (D05).	Expresión emocional, conexión texto-vida, comprensión afectiva.	Actividades significativas con alto componente emocional.	Lectura como espacio de expresión emocional.
La familia es vital... algunos se sienten abandonados, y eso se refleja en su autoestima (D05).	Ausencia parental, apoyo comunitario, modelos lectores.	Importancia del entorno afectivo y social.	Rol fundamental de familia y comunidad en la motivación lectora.
Planear actividades donde los niños puedan expresar lo que sienten al leer... se convierten en protagonistas (D05).	Planificación con enfoque emocional, protagonismo estudiantil.	Currículo emocionalmente significativo.	Integración de dimensiones cognitivas y emocionales en la enseñanza.
Cuentos con mensajes claros, juegos de roles, actividades de reflexión emocional... permitir que los niños se expresen(D05).	Narrativa con valores, reflexión emocional, expresión libre.	Recursos didácticos con carga afectiva.	Didáctica integradora del sentir y pensar.
Conversar con otros docentes, escuchar a mis estudiantes, adaptar mis estrategias... aprender de los errores (D05).	Reflexión docente, autoevaluación, aprendizaje mutuo.	Transformación educativa desde la experiencia.	Docencia reflexiva y adaptativa.
Aquí se enseña con el alma... sembrar semillas de lectura y sensibilidad en cada rincón del campo (D05).	Compromiso, gratitud, vocación rural.	Enseñar desde el amor en contextos adversos.	Educación transformadora en lo rural.

Contenido de conciencia	Unidad temática	Temas esenciales	Tema universal
Varias de las áreas de formación utilizan la comprensión lectora… no está delegada solo al área de lengua castellana… acorde a las necesidades del contexto (Dr01)	Práctica pedagógica y comprensión lectora	Articulación pedagógica integral	Educación rural y comprensión lectora
La formación de los estudiantes rurales tiene menos ayudas pedagógicas… menos posibilidades de mejorar en la comprensión lectora… padres no tienen la debida preparación (Dr01)	Importancia y retos de la comprensión lectora	Brechas y desafíos en el contexto rural	Educación rural y comprensión lectora

Mejorar los recursos pedagógicos y tecnológicos, infraestructura y capacitación docente… sensibilizar a las familias sobre la importancia de la lectura (Dr01)	Desafíos institucionales	Brechas y desafíos en el contexto rural	Educación rural y comprensión lectora
Se promueve que todas las áreas utilicen la comprensión lectora como herramienta fundamental… fomentar el hábito de la lectura (Dr01)	Estrategias desde la coordinación	Articulación pedagógica integral	Educación rural y comprensión lectora
Poca disponibilidad de recursos, falta de acceso a tecnologías… oportunidades con buen material humano en docentes y estudiantes (Dr01).	Condiciones contextuales	Brechas y desafíos en el contexto rural	Educación rural y comprensión lectora
Factores como emociones, pobreza, trabajo infantil… pueden afectar negativamente la educación y la enseñanza (Dr01).	Influencia socioemocional	Dimensión socioemocional en lectura	Educación rural y comprensión lectora
Estrategias como charlas de fundaciones… fortalecimiento de competencias y habilidades… manejar emociones y mejorar socialmente (Dr01)	Acciones institucionales	Dimensión socioemocional en lectura	Educación rural y comprensión lectora
Desde el Proyecto Institucional… textos narrativos para trabajar emociones… círculos de diálogo, escritura reflexiva, descripciones emocionales (Dr01).	Integración lectura y emociones	Dimensión socioemocional en lectura	Educación rural y comprensión lectora
La familia y comunidad enriquecen el proceso… lectura en casa, historias comunitarias, colaboración efectiva genera aprendizajes significativos (Dr01)	Papel familia y comunidad	Corresponsabilidad educativa	Educación rural y comprensión lectora
Debe incluir acciones en todas las áreas… decisiones compartidas entre todos… lectura para conectar, sanar, crecer emocionalmente (Dr01)	Planificación institucional	Articulación pedagógica integral	Educación rural y comprensión lectora
Potenciar la labor docente con confianza, formación, reconocimiento… comunidades de aprendizaje, reuniones interdisciplinarias (Dr01)	Apoyos y formación docente	Apoyo y desarrollo profesional docente	Educación rural y comprensión lectora
Coordinar en lo rural es trabajar con sueños, miedos, esperanzas… leer es una forma de conocerse mejor (Dr01).	Reflexión sobre experiencia institucional	Sentido humano de la lectura	Educación rural y comprensión lectora

Nota. Fuente: elaboración propia.

Contenidos de conciencia Directivo 2

Contenido de conciencia	Unidad temática	Tema esencial	Tema universal

Hace falta explorar más seguido opciones como audiolibros, caricaturas, historietas… en las zonas rurales de Colombia los niños y niñas estudiantes solo reciben un texto guía hacia mitad de año y no alcanza el 80% (Dr02)	Práctica pedagógica en comprensión lectora	Caracterización de la práctica docente frente a la lectura	Formación docente y transformación educativa
La comprensión lectora… les permite a los *estudiantes leer la realidad, entender situaciones e incluso los problemas matemáticos* (Dr02).	Importancia de la comprensión lectora en contextos rurales	La comprensión lectora como herramienta transversal en la educación rural	Equidad educativa en contextos diversos
Comenzar dando el ejemplo nosotros los docentes y directivos docentes… dar un uso más creativo al celular e internet desde la perspectiva de la comprensión lectora (Dr02).	Desafíos institucionales para la comprensión lectora	Limitaciones y oportunidades en el desarrollo de competencias lectoras	Educación de calidad y recursos equitativos
La 'Carreta literaria' que literalmente era conducida por algunos estudiantes y pasaban semanalmente por los salones, llevando un surtido de textos para todas las edades y gustos (Dr02).	Estrategias institucionales desde la coordinación	Acciones pedagógicas lideradas desde la gestión académica	Liderazgo educativo para la transformación
La riqueza de la oralidad es manifiesta… en los cantos de vaquería… la décima costumbrista… cuentos impresos del compae Goyo… cuentería costumbrista del Caribe (Dr02).	Contexto rural y habilidades lectoras	Aprovechamiento de la oralidad y cultura local	Educación contextualizada
Influye en su capacidad para concentrarse, comprender textos, relacionarse con otros dentro o fuera del entorno escolar (Dr02).	Componente socioemocional en lectura	Relevancia del desarrollo emocional en el aprendizaje lector	Bienestar emocional y aprendizaje significativo
Rincones de lectura en las aulas y la Biblioteca que tanto necesitamos… fomentar la participación de las familias en el proceso (Dr02).	Acciones institucionales para la socioemocionalidad	Diseño de espacios y programas de apoyo emocional	Educación inclusiva y emocionalmente segura
Se ha adoptado que los estudiantes escriban todo lo que aconteció… se realiza un ejercicio de introspección… los predispone a encontrar soluciones y acuerdos (Dr02)	Experiencias significativas en lectura y emociones	Integración de herramientas narrativas en procesos de mediación escolar	Resolución pacífica de conflictos y expresión emocional
Hace falta potenciar la escuela de padres… promueva el intercambio de saberes sobre la gestión emocional que realizan con sus hijos (Dr02)	Rol de las familias y comunidad	Corresponsabilidad educativa y formación integral	Compromiso social por la educación
Es clave que la planificación no quede en lo individual de cada docente… lectura como herramienta para explorar emociones y situaciones sociales (Dr02).	Planificación institucional y enfoque integral	Transversalización de la lectura y la socioemocionalidad en el currículo	Diseño curricular integral
Fomentar espacios de colaboración como comunidades de aprendizaje o grupos de trabajo… reuniones interdisciplinarias (Dr02)	Apoyo y formación docente	Necesidades formativas y colaborativas para el desarrollo docente	Desarrollo profesional docente

Se trata de ganar lectores para toda la vida, no que le cojan fastidio a la lectura (Dr02).	Reflexiones sobre la lectura en lo rural	La lectura como acto significativo en la vida escolar	Lectura como derecho cultural y emocional

Nota. Fuente: elaboración propia.

Anexo F *Evidencias de trabajo de campo*








ESITO VOLAO
MERCURY

Resumen Curricular de la autora



Maribel Villegas Vega

Maribel Villegas Vega, nacida en Tierralta, Córdoba (Colombia), Licenciada en Educación Infantil con énfasis en Ciencias Sociales por la Universidad de Córdoba, Especialista en Administración de la Informática Educativa y Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa por la Universidad de Santander (UDES). Actualmente cursa el Doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas (Venezuela). Cuenta con más de 20 años de experiencia docente en educación básica primaria, principalmente en contextos rurales del departamento de Córdoba. Desde 2014 se desempeña como docente en propiedad en la Institución Educativa Besito Voláo, donde lidera procesos pedagógicos orientados al desarrollo integral de los estudiantes, el fortalecimiento de competencias y la integración de tecnologías digitales en el aula. Sus intereses investigativos se centran en la transformación de las prácticas pedagógicas, la integración de las tecnologías digitales en la educación, el aprendizaje significativo y el fortalecimiento de la calidad educativa.

Resumen Curricular de la tutora



La Dra. María Elena Martínez, de nacionalidad venezolana, es Doctora en Educación Superior por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC). Además, posee una Maestría en Educación Superior por la misma institución, una Maestría en Ciencias de la Educación por la Universidad Santa María y el título de Profesora en Educación Industrial, Mención Dibujo, obtenido con distinción Cum Laude. Su formación se complementa con certificaciones en educación y patrimonio cultural, diseño curricular, producción de artículos científicos y dibujo arquitectónico. Desde el año 2000 se desempeña como profesora universitaria en la UPEL-IPC, donde ha ocupado cargos de gestión académica como Jefa del Departamento de Arte, Jefa de las Cátedras de Dibujo Técnico y Diseño, Coordinadora del Programa de Dibujo Técnico y del Servicio Comunitario, además de integrar diversas comisiones académicas. Es investigadora activa del Núcleo de Investigación de Arte y Dibujo Técnico (NIADT). Su trayectoria también incluye experiencia en educación media y técnica, desempeñando funciones docentes, de coordinación académica y control de estudios. Su perfil integra docencia, investigación, gestión universitaria, diseño curricular y compromiso con la innovación y la calidad educativa.