

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y  
Humanidades, Asunción, Paraguay.**

ISSN en línea: 2789-3855, 2025, Volumen VI

---

## **Concepciones docentes sobre políticas públicas colombianas implementadas en post pandemia específicamente en lectura y comprensión lectora**

Teachers' conceptions about Colombian public policies  
implemented in the post-pandemic period, specifically in reading  
and reading comprehension

---

***Gilma del Carmen Estupiñan Corredor***  
gilmaestupinan15@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0009-2543-4271>  
Universidad Metropolitana de Ciencia y  
Tecnología, Panamá  
Socha – Colombia

**DOI:** <https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.4227>

**Artículo recibido:** 28 de junio de 2025

**Aceptado para publicación:** 24 de julio de  
2025.

**Conflictos de Interés:** Ninguno que declarar.

  
**Redilat**  
Red de Investigadores  
Latinoamericanos

**NÚMERO**

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.4227>

## Concepciones docentes sobre políticas públicas colombianas implementadas en post pandemia específicamente en lectura y comprensión lectora

Teachers' conceptions about Colombian public policies implemented in the post-pandemic period, specifically in reading and reading comprehension

**Gilma del Carmen Estupiñan Corredor**

[gilmaestupinan15@gmail.com](mailto:gilmaestupinan15@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0009-2543-4271>

Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología, Panamá

Socha – Colombia

Artículo recibido: 28 de junio de 2025. Aceptado para publicación: 24 de julio de 2025.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

### Resumen

La investigación aborda las concepciones de los actores educativos sobre las políticas públicas implementadas en el contexto postpandemia, específicamente las que están enfocadas en mejorar la lectura y comprensión lectora. El propósito del estudio es indagar cómo los docentes y directivos perciben las estrategias establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en cuanto a los procesos de lectura y comprensión lectora en los niveles educativos de primaria y secundaria. A través del enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas a unos actores educativos tanto de la zona rural como de la zona urbana, lo que permite identificar tanto las percepciones favorables como las dificultades encontradas en la implementación de las políticas públicas. Se encontrarán docentes que consideran que las políticas han sido insuficientes para abordar la diversidad de necesidades de los estudiantes, pero también se encontrarán casos de éxito donde los educadores han adaptado las estrategias a sus contextos específicos, utilizando enfoques creativos y colaborativos. Este estudio resalta la importancia de una formación continua y contextualizada para los docentes, así como la necesidad de flexibilizar las políticas educativas para que puedan ser implementadas de manera efectiva en todos los entornos escolares del país. De igual forma, se menciona que es importante la participación de los docentes en el diseño y adaptación de las políticas para tener mejores resultados contando con inversión en infraestructura tecnológica y recursos pedagógicos para reducir las brechas existentes en el sistema educativo.


*Palabras clave:* concepciones, políticas públicas, postpandemia, lectura, comprensión

### Abstract

This research addresses educational stakeholders' perceptions of public policies implemented in the post-pandemic context, specifically those focused on improving reading and reading comprehension. The purpose of the study is to investigate how teachers and administrators perceive the strategies established by the Ministry of National Education (MEN) regarding reading and reading comprehension processes in primary and secondary education. Using a qualitative approach, interviews were conducted with educational stakeholders from both rural and urban areas, allowing for the identification of both favorable perceptions and difficulties encountered in the implementation of public policies. Teachers were found to believe that policies have been insufficient to address the diverse needs of students, but success stories were also found where educators have adapted

strategies to their specific contexts, utilizing creative and collaborative approaches. This study highlights the importance of ongoing and contextualized teacher training, as well as the need to make educational policies more flexible so they can be effectively implemented in all school settings across the country. It also highlights the importance of teacher participation in the design and adaptation of policies to achieve better results, with investment in technological infrastructure and pedagogical resources to reduce existing gaps in the education system.

*Keywords:* conceptions, public policies, post-pandemic, reading, comprehension

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Estupiñan Corredor, G. del C. (2025). Concepciones docentes sobre políticas públicas colombianas implementadas en post pandemia específicamente en lectura y comprensión lectora. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6 (3), 3759 – 3775.  
<https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.4227>

## INTRODUCCIÓN

La crisis sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19 transformó en gran medida las dinámicas educativas en todo el mundo y evidenció profundas brechas estructurales en los sistemas escolares, particularmente en países de América Latina. En Colombia, dicha emergencia sanitaria obligó a una transición abrupta hacia modalidades remotas y virtuales que, en muchos contextos, resultaron poco accesibles, fragmentando aún más los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta situación tuvo un impacto especialmente crítico en los estudiantes de preescolar y educación básica primaria, quienes requieren una atención más cercana y estrategias pedagógicas situadas para desarrollar habilidades fundamentales como la lectura y la comprensión lectora (UNESCO, 2021; MEN, 2022).

En respuesta a estas necesidades, el gobierno colombiano, a través del Ministerio de Educación Nacional, impulsó diversas políticas públicas orientadas al fortalecimiento de la lectura como competencia transversal, implementando programas, lineamientos curriculares y rutas de intervención para disminuir los efectos del rezago académico postpandemia. Sin embargo, la implementación efectiva de estas políticas no puede entenderse como un proceso lineal ni homogéneo porque en gran medida esto también depende de las interpretaciones, saberes y prácticas de los docentes que las ejecutan en contextos específicos (Ball, 1994; Ozga, 2000).

Desde la perspectiva del análisis crítico de políticas educativas, se reconoce que éstas no son simplemente textos normativos que se aplican de forma mecánica, sino que se transforman en el proceso de interpretación y aplicación por parte de los actores escolares (Ball, 1993; Mainardes & Marcondes, 2009). En este sentido, comprender cómo los docentes del territorio rural y urbano del municipio de Socotá, interpretan la realidad educativa de sus estudiantes en relación con las políticas de lectura y comprensión lectora posteriores a la pandemia, se convierte en un ejercicio fundamental para entender el verdadero alcance, pertinencia y efectividad de dichas políticas.

En el presente estudio se realiza una intersección entre las políticas públicas educativas, la práctica docente y la comprensión del contexto rural y urbano donde el objetivo principal es analizar las percepciones que tienen los docentes de preescolar y educación básica primaria de Socotá frente a las políticas públicas recientes en lectura y comprensión lectora, así como las formas en que estas interpretaciones configuran su quehacer pedagógico y su comprensión de la realidad educativa postpandemia. Esta investigación parte de un enfoque cualitativo, hermenéutico-interpretativo, que busca profundizar en la subjetividad de los actores, reconociendo que toda política se reinventa en la práctica y que los docentes son mediadores fundamentales entre el diseño normativo y la realidad escolar.

Así mismo, se parte del reconocimiento de la ruralidad como un campo de estudio complejo, que no puede ser reducido a lo deficitario, sino que debe ser entendido desde sus múltiples dimensiones culturales, históricas y sociales (Correa & Wilches, 2019). Socotá, como territorio de montaña con características geográficas y sociopolíticas particulares, ofrece un escenario privilegiado para analizar cómo se resignifican las políticas nacionales en contextos locales con baja conectividad, limitaciones de recursos y una fuerte tradición comunitaria.

Este estudio no solo busca aportar a la comprensión del fenómeno educativo, sino también contribuir a la reflexión crítica sobre las políticas públicas en educación y sus alcances reales, escuchando las voces de los docentes, resaltando su papel como sujetos activos en la transformación educativa, ya que son ellos portadores de saberes pedagógicos que, muchas veces, escapan a las estructuras formales del diseño de política, pero que resultan esenciales para su implementación y sostenibilidad.

La lectura y su comprensión son procesos complejos que implican la interacción de múltiples factores a Autores como Mendoza, Tiana, Gómez, Solé coinciden en que se trata de un fenómeno

multidimensional que integra habilidades mecánicas, cognitivas y semánticas. De igual manera, comprender un texto no se limita a decodificar palabras, sino a integrarlas significativamente con el conocimiento previo y se reconoce que leer es una experiencia contextual e intencional, donde el lector se relaciona con el texto para construir significado. Investigadores como Snow y Suárez destacan la importancia tanto de la interpretación del mensaje como de la intención del autor, haciendo de la comprensión lectora un proceso dinámico de construcción de sentido.

Diversos estudios, como los de Murillo (2022), Carro y Lima (2022) y Casanova (2020), coinciden en señalar dificultades comunes en el proceso lector como el escaso vocabulario, problemas de entonación, falta de comprensión, desmotivación y debilidades en la decodificación, las cuales han sido observadas por los docentes tanto en clases de lenguaje como en otras áreas del conocimiento.

Aunque el Ministerio de Educación Nacional ha promovido programas como el Programa Todos a Aprender (2012) y el Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad "Leer es mi cuento" (2018-2022), los resultados, especialmente reflejados en pruebas como Evaluar para Avanzar (ICFES, 2019), muestran que persisten deficiencias significativas en comprensión lectora, particularmente al finalizar el primer ciclo de básica primaria. Este problema, de naturaleza educativa, pedagógica y didáctica, limita el aprendizaje significativo y, por ende, el rendimiento académico y social de los estudiantes. Las falencias en interpretación, inferencia y reflexión sobre los textos afectan a todos los niveles educativos, desde la básica hasta la educación superior. Por ello, es clave iniciar el fortalecimiento de la comprensión lectora desde la etapa preescolar para fomentar hábitos de lectura que desarrollen habilidades literales, inferenciales y críticas.

A nivel global, esta problemática también ha sido reconocida por la UNESCO (2017), que advierte sobre el alto número de personas con habilidades limitadas en lectura y escritura. En respuesta, organismos internacionales han promovido la educación como herramienta clave para alcanzar objetivos de desarrollo sostenible. En palabras del PNUD (Clark, 2015), el conocimiento empodera, y solo una educación de calidad puede ofrecer a las personas la posibilidad real de transformar sus vidas y construir un futuro sostenible.

Por tal razón, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible plantea 17 objetivos, entre ellos uno esencial, que es garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. Este objetivo en metas concretas busca asegurar la educación básica y preescolar universal, el acceso equitativo a la educación superior, la reducción de desigualdades de género en el ámbito educativo, y la mejora de las competencias en lectura, escritura y matemáticas; así mismo, promueve una educación orientada al desarrollo sostenible, la paz y la justicia.

De igual manera, organismos como la UNESCO y la CEPAL han desarrollado programas alineados con estos propósitos, destacando la educación como eje del progreso social y en este contexto, la lectura juega un papel central, ya que permite el acceso al conocimiento, el desarrollo del pensamiento crítico y la participación activa en la sociedad, mencionando que según la UNESCO (2000), los libros y el acto de leer son fundamentales para la transmisión cultural, el crecimiento individual y el desarrollo colectivo, de ahí la importancia por el hábito lector desde la infancia para formar ciudadanos críticos y conscientes.

Sin embargo, no todos los países promueven esta práctica de forma efectiva. Datos internacionales muestran que naciones como Japón, Alemania y Corea del Sur lideran en índices de lectura, lo que se relaciona con su alto nivel de desarrollo, pero, en América Latina, los niveles de lectura continúan siendo bajos en comparación con otras regiones del mundo. Según datos recientes, Chile ocupa el octavo lugar en lectura con un promedio de 5,3 libros anuales, seguido por Venezuela con 2 y Colombia con 1,9 ubicándose entre los últimos puestos (Cámara Colombiana del Libro [CCL], 2024). Aunque el 72% de los colombianos afirma leer, solo un 75% lo hace en libros, el resto en medios digitales como

redes sociales (34%) y páginas web (38%). Las regiones con mayores índices de lectura en Colombia son Antioquia y el Eje Cafetero (88%), el Centro Oriente (78%) y Bogotá (77%), destacando el placer como principal motivo para leer (62%), seguido por estudio (29%) y trabajo (7%) (CCL, 2024).

A pesar de los esfuerzos internacionales por fomentar la lectura como base del desarrollo, los indicadores siguen siendo desfavorables, la UNESCO (2022) reporta un aumento en la brecha de género al finalizar la primaria y durante la secundaria, así como una falta de avances significativos en la reducción del rezago lector. Cabe mencionar que, a nivel global, la OCDE, mediante el programa PISA, evalúa habilidades lectoras, matemáticas y científicas en jóvenes de 15 años; en la versión 2022 (publicada en 2023), Singapur lideró con altos puntajes en todas las áreas evaluadas, seguido por Japón y Corea, sin embargo, los países latinoamericanos mostraron rezagos importantes donde Colombia ocupó el puesto 54 en lectura, superado por Chile (37), Uruguay (43) y México (49), entre otros (OCDE, 2023).

Además, los resultados de PISA indican que factores como el acompañamiento docente durante el cierre escolar por la pandemia y la participación activa de los padres en la educación tienen un impacto positivo en el rendimiento estudiantil; en contraste, en América Latina persiste una crisis de aprendizaje caracterizada por profundas desigualdades socioeconómicas y un bajo desempeño generalizado que no puede atribuirse únicamente a la pandemia (OCDE, 2023; UNESCO, 2022).

Entre 2018 y 2022, Colombia experimentó una leve disminución en sus puntajes en las pruebas PISA: perdió ocho puntos en matemáticas, tres en lectura y dos en ciencia. No obstante, se mantiene como uno de los pocos países que ha logrado mejorar su desempeño en matemáticas desde su primera participación en 2006. A pesar de ello, los resultados siguen siendo preocupantes, ya que más del 70% de los estudiantes no alcanza el nivel básico en matemáticas y más del 50% presenta bajos desempeños en lectura y ciencia (OCDE, 2023). En el informe más reciente, Colombia ocupó el puesto 54 en lectura y el 64 en matemáticas entre 81 países evaluados, por debajo de naciones como Bielorrusia, Lituania y Hungría.

En cuanto a las evaluaciones nacionales, el Ministerio de Educación, a través del ICFES, aplica el Examen Saber 11° para medir el desarrollo de competencias básicas y los resultados históricos entre 2014 y 2020 evidencian que los estudiantes del calendario B (instituciones privadas) obtienen puntajes significativamente más altos que los del calendario A (instituciones oficiales). Por ejemplo, en 2020 el calendario B obtuvo un promedio global de 310 puntos, mientras que el calendario A alcanzó 252, sin embargo, la prueba de Lectura Crítica mantuvo una estabilidad con promedios cercanos a los 53 puntos entre 2017 y 2020.

Para 2021, el ICFES reportó que el calendario A tuvo una leve disminución de dos puntos respecto a 2020, con un promedio de 250, mientras que el calendario B aumentó cinco puntos, alcanzando 315 y aunque se observaron mejoras en inglés y estabilidad en lectura crítica y ciencias naturales, se registraron disminuciones en matemáticas y sociales, lo que afectó el promedio global de los estudiantes del calendario A (ICFES, 2021). En Colombia, los resultados de las pruebas PISA muestran una disminución en la calidad educativa, lo que llevó a la creación del índice sintético de calidad y la autoevaluación institucional con las pruebas SABER, aplicadas por el ICFES.

Finalmente, en el contexto específico del municipio de Socotá, se identificaron brechas en el desempeño académico entre zonas urbanas y rurales en las cinco áreas evaluadas por el ICFES durante el periodo 2020-2023, lo que subraya la necesidad de fortalecer la calidad educativa a nivel local. Por esta razón, la investigación se enfocó en estudiantes de primera infancia y básica primaria, quienes presentan notorias dificultades en comprensión lectora, tanto en actividades individuales como grupales; predomina una lectura literal, con escasa capacidad para hacer inferencias o análisis críticos.

de los textos, los estudiantes no establecen relaciones entre el texto y su contexto ni reconocen intenciones del autor, lo que afecta la construcción de significados (Pérez, 2003).

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), este panorama refleja carencias estructurales en la enseñanza de la lectura ya que se observa una escritura oracional, falta de cohesión, uso deficiente de signos de puntuación y una marcada dificultad en lectura crítica. Como señala Pérez (2003), esta implica procesos cognitivos complejos que requieren la comprensión literal, inferencial e intertextual del texto. Los docentes atribuyen esta problemática a la escasa cultura lectora en el hogar, la ineficacia de los proyectos lectores en las instituciones y la persistencia de prácticas tradicionales de enseñanza. Así mismo, a pesar de que los lineamientos curriculares del MEN (2006) proponen actividades como debates o conversatorios para fomentar posturas críticas, las escuelas continúan dependiendo de materiales convencionales y en efecto, un estudio desarrollado en un contexto rural, evidencia que las condiciones sociales y educativas son adversas; además, Carrero y González (2017) advierten que los niños rurales reciben en promedio 5,5 años de escolaridad, frente a los 9,2 años de quienes viven en zonas urbanas, y el analfabetismo en mayores de 15 años alcanza el 12,5% en el campo, frente al 3,3% en la ciudad.

Por otro lado, es una realidad el hecho de que las instituciones rurales enfrentan graves limitaciones en cuanto a la escasez de docentes capacitados, infraestructura deficiente, falta de servicios básicos (agua, electricidad, internet) y ausencia de estímulos para el talento docente. Muchos maestros deben atender múltiples grados sin estar especializados, lo cual afecta la calidad educativa y sumado a esto se encuentran barreras de acceso como la pobreza, la violencia, y las responsabilidades familiares, especialmente de niñas y jóvenes, lo que compromete la permanencia escolar en las zonas rurales.

Debido a diversas dificultades en el proceso educativo en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha implementado programas destinados a mejorar la comprensión lectora de los niños, tanto del sector rural como urbano; estos programas apoyan a los docentes en la creación de recursos educativos para fortalecer los procesos lectores, haciendo énfasis en materiales que impacten tanto a estudiantes sin acceso a herramientas tecnológicas. Con base en los resultados de las Pruebas Saber en Socotá, la evaluación de la suficiencia académica de los estudiantes y las conversaciones con docentes sobre las prácticas de aula, se resalta la necesidad de diseñar estrategias que fortalezcan los tres niveles de comprensión lectora: literal, crítico e inferencial, según lo planteado por Solé (2000).

La investigación destaca la importancia de la comprensión lectora en el proceso educativo de los estudiantes, ya que es esencial para actividades diarias como tareas, atención de indicaciones y solución de actividades y es importante resaltar que la educación debe ir más allá de la transmisión de conocimientos, promoviendo una formación integral que capacite a los estudiantes para solucionar problemas y desarrollar habilidades de análisis e interpretación, por medio de actividades motivadoras que fomenten el aprendizaje significativo y mejoren la calidad educativa donde los beneficios esperados incluyen un mejor rendimiento académico, mayor desarrollo de la comprensión lectora y una formación integral tanto para estudiantes como docentes.

Dentro del desarrollo de la investigación se realiza una revisión de trabajos previos sobre comprensión lectora, consultando diversas bases de datos científicas como Wos, Scopus, Scielo y Google Académico, utilizando ecuaciones de búsqueda relacionadas con el enfoque educativo y el nivel de estudio; donde se destacaron varios estudios relevantes:

Díaz & Puelles (2019) (Perú) identificaron la necesidad de intervenciones educativas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de 2° grado, destacando la importancia de incluir proyectos en el PEI de las instituciones educativas.

Ñahui & Quispe (2019) (Perú) compararon la comprensión lectora de niños de 5 años, revelando diferencias de género en las dimensiones literal, inferencial y crítica, y destacaron el papel fundamental de la familia en los hábitos lectores.

Berrocal & Ramírez (2019) (Colombia) demostraron que las estrategias metacognitivas mejoran significativamente la comprensión lectora en todos los niveles.

García (2019) (Perú) destacó la importancia de usar estrategias adecuadas según la edad y factores sociales para promover la comprensión lectora en niños de nivel inicial.

Fernández de Castro & Ramírez (2021) (México) enfatizaron la necesidad de formación docente y la influencia del entorno familiar y sociocultural en la enseñanza de la comprensión lectora.

De Atoche (2021) (Perú) propuso una estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora, mostrando resultados mixtos en los niveles de comprensión.

Mojica (2021) (Venezuela) exploró la relación entre inteligencia emocional y comprensión lectora en estudiantes colombianos, resaltando la importancia de actividades que fomenten el trabajo en equipo y el análisis crítico.

Quispe (2021) (Perú) analizó cómo la lectura crítica fomenta la creatividad y el desarrollo del lenguaje en niños de primera infancia.

Moreira (2022) (Venezuela) investigó el uso de imágenes en el proceso de comprensión lectora en niños de 4 y 5 años, demostrando su efectividad para fortalecer las habilidades inferenciales y creativas.

Nugra (2022) (Ecuador) destacó el impacto de estrategias lúdicas en la mejora de la comprensión lectora en estudiantes de educación básica, utilizando métodos como el trabajo colaborativo y el uso de materiales visuales.

Cada estudio aportó valiosas estrategias y enfoques para mejorar la comprensión lectora en diferentes contextos educativos, destacando la importancia de la intervención docente, la implicación familiar y el uso de recursos visuales y lúdicos. Diversas investigaciones en Colombia han abordado estrategias para fortalecer la comprensión lectora en distintos niveles educativos, empleando enfoques cualitativos y metodologías activas:

Hernández (2020) desarrolló una secuencia didáctica en estudiantes de grado tercero en Cali, logrando avances en los niveles literal, inferencial y crítico de lectura. Su aporte destaca la importancia de ambientes colaborativos y empáticos para el aprendizaje.

Mosquera & Rojas (2021) propusieron talleres pedagógicos enfocados en lectura crítica-intertextual con textos audiovisuales, fortaleciendo la comprensión lectora en estudiantes de educación media. Su contribución radica en la planificación pedagógica estructurada en las fases del antes, durante y después de la lectura.

Muñoz et al. (2022) aplicaron estrategias lúdicas con estudiantes de primero en Putumayo. Se evidenció que el juego fortalece habilidades lectoras y promueve prácticas de aprendizaje, apoyadas por la actualización docente y lineamientos del MEN.

Ortegón & Ortegón (2022) utilizaron el software Ardora con estudiantes de cuarto grado, mostrando que las TIC aplicadas de forma pertinente potencian los niveles de comprensión lectora y fomentan el paso de una educación tradicionalista a una mediada tecnológicamente.

Botero (2022) trabajó en La Dorada (Caldas) para fomentar el hábito lector en estudiantes de quinto grado. Los resultados evidencian transformaciones metodológicas docentes que promueven autonomía, creatividad e imaginación en los estudiantes. Su aporte está en la reflexión continua de la práctica pedagógica.

Escobar & Méndez (2022) implementaron el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) mediante un e-book interactivo en estudiantes de noveno grado en Bolívar. Se concluyó que los recursos tecnológicos deben estar alineados con las dinámicas del aula, integrando contenidos culturales locales.

Manrique & Morales (2023) fortalecieron la comprensión lectora a través del arte y la tecnología con estudiantes de quinto en Bogotá, generando ambientes de aprendizaje sensoriales y creativos. Su enfoque resalta el uso de lenguajes artísticos y recursos tecnológicos en la lectura.

Teniendo en cuenta los antecedentes encontrados, es importante mencionar en la investigación autores que sustentan la temática a trabajar y que sus aportes sean coherentes tanto con la problemática como con los objetivos trazados; en primera medida, Solé (1987) plantea una crítica a los modelos tradicionales de enseñanza de la lectura, destacando sus limitaciones al enfocarse exclusivamente en el texto o en el lector y como respuesta propone un modelo interactivo, donde la comprensión lectora resulta de la interacción entre el lector y el texto, considerando tanto el conocimiento previo como las características del mensaje escrito.

Desde esta perspectiva, leer implica formular hipótesis y verificarlas mediante los indicios textuales, lo que convierte la lectura en un proceso activo, reflexivo y dinámico. En este proceso intervienen estrategias cognitivas (como inferencias, formulación de preguntas y resúmenes) y metacognitivas (conciencia y regulación del propio proceso lector). El modelo interactivo propone una estructura en las siguientes etapas:

**Antes de la lectura:** activar conocimientos previos, formular hipótesis y establecer objetivos claros.

**Durante la lectura:** confirmar o corregir hipótesis, aclarar dudas, extraer ideas clave y generar nuevas preguntas.

**Después de la lectura:** reflexionar, identificar ideas principales, comprobar hipótesis y compartir interpretaciones.

De igual forma, Solé (1992) afirma que, durante la lectura, el lector decodifica información mediante procesos cognitivos, lingüísticos, sociales y afectivos, utilizando conocimientos previos para inferir, analizar, deducir y construir nuevas estructuras mentales; esta elaboración personal del significado conecta lo leído con la experiencia propia. Para ella, la finalidad de la comprensión lectora es acceder al conocimiento y comprender el mensaje del autor, lo que requiere habilidades como formular preguntas, identificar propósitos, inferir y evaluar desde una perspectiva crítica.

Este modelo también reconoce la importancia del contexto emocional y social, promoviendo experiencias de lectura significativas, placenteras y compartidas para que la lectura se convierte en una herramienta para explorar, imaginar, aprender y crecer, y la escuela tiene un papel clave en fomentar este vínculo con los libros. Finalmente, Solé subraya que enseñar estrategias lectoras no debe ser un fin en sí mismo, sino un medio para formar lectores autónomos, capaces de enfrentarse y resolver los desafíos que plantea cualquier texto.

Otro autor destacado es Miguel De Zubiría, quien propone la Teoría de las Seis Lecturas, una secuencia progresiva de procesos de lectura que van más allá del simple reconocimiento de letras o palabras (lectura fonética) y esta teoría plantea que la lectura es una habilidad compleja que se desarrolla en seis niveles de decodificación, cada uno con funciones y objetivos específicos:

**Lectura fonética:** Primer nivel, común en la primaria. Consiste en reconocer letras, sílabas y formar palabras.

**Decodificación primaria:** Traducción de palabras en conceptos. Es la comprensión básica, término por término.

**Decodificación secundaria:** Interpretación de pensamientos e ideas expresadas en frases completas.

**Decodificación terciaria:** Identificación de la estructura semántica del texto, relaciones lógicas y macroproposiciones.

**Lectura categorial:** Captación de la esencia del texto, elaboración de definiciones y esquemas gráficos.

**Lectura meta-semántica:** Análisis crítico que permite comparar el texto con otros autores, contextos sociales y culturales.

Zubiría sugiere que las dos primeras lecturas deben trabajarse en la educación básica primaria, la terciaria en secundaria, y las últimas en la educación media y superior, enfatizando que enseñar solo la lectura fonética limita el desarrollo intelectual del estudiante; en cambio, dominar las seis lecturas, abre la puerta al conocimiento científico, artístico y cultural y permite un aprendizaje consciente y profundo, promoviendo y desarrollando las habilidades de lectura y escritura en los niños.

Según Vygotsky (1997), el desarrollo humano se construye a través de la interacción social. Es en la infancia, mediante la relación con los demás y con el entorno, donde se forman los hábitos, conocimientos, normas y actitudes del individuo. Este enfoque sostiene que el aprendizaje es un proceso social, en el que el desarrollo cognitivo surge de la colaboración con otros, especialmente con adultos o compañeros más avanzados.

Desde el enfoque sociocultural de Vygotsky, la lectura es un proceso cognitivo mediado socialmente, que se desarrolla en interacción con el entorno; por esto, la lectura eficaz depende en gran medida de las experiencias culturales y sociales del niño puesto que, si el entorno familiar y social valora la lectura, es más probable que el niño también lo haga y Vygotsky plantea tres instancias fundamentales del proceso lector:

**Mediación del docente:** quien guía al estudiante dentro de su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), apoyando el paso de lo que no puede hacer solo a lo que puede lograr con ayuda.

**Comprensión lectora:** implica interpretar el sistema de signos del texto. El docente debe identificar las dificultades y usar estrategias adecuadas de comunicación para fomentar la comprensión.

**Internalización del aprendizaje:** el estudiante debe transferir lo aprendido en lo social a lo individual, consolidando su comprensión lectora como proceso permanente.

Uno de los conceptos clave es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que representa la distancia entre lo que un niño puede hacer por sí solo y lo que puede lograr con ayuda, ya que, para avanzar en su aprendizaje, el niño necesita apoyo temporal o andamiaje, que le permita alcanzar un nivel de desarrollo superior de forma independiente. En resumen, el aprendizaje precede al desarrollo y se potencia en contextos culturales y sociales ricos en interacción.

Jean Piaget es el principal representante del constructivismo, teoría que considera al niño como constructor activo de su propio conocimiento, a partir de la interacción con el entorno y para Piaget, el aprendizaje no se da por la simple transmisión de información, sino mediante la acción sobre los objetos como explorar, manipular, observar y clasificar. El desarrollo cognitivo ocurre en etapas o

estadios, en los cuales el niño reorganiza sus estructuras mentales y para ello, Piaget introduce los conceptos de:

**Esquemas:** unidades básicas de conocimiento.

**Asimilación:** incorporación de nueva información a esquemas existentes.

**Acomodación:** ajuste de esquemas ante nueva información.

**Equilibración:** proceso de autorregulación entre asimilación y acomodación.

Estas transformaciones permiten que el conocimiento se construya progresivamente a medida que el niño interactúa activamente con su entorno, aunque hay múltiples corrientes dentro del constructivismo (psicológico, material, educativo, entre otros), todas coinciden en que el conocimiento se construye y no se transmite pasivamente, así mismo, Piaget también resalta que las diferencias individuales y el contexto sociocultural influyen en el desarrollo del aprendizaje.

La lectura es un proceso complejo que involucra tanto factores internos (conocimientos previos, experiencia, competencias lingüísticas) como externos (contexto, interacción social) y es una actividad individual o colectiva en la que el lector construye significados al relacionar el texto con su realidad.

Es importante aclarar que los niveles de lectura son procesos de pensamiento que se desarrollan progresivamente según los conocimientos previos del lector y por ello, la lectura está enmarcada en la codificación y decodificación de información y se estructura en diferentes niveles según Jurado (2014):

#### **Nivel descriptivo o literal**

Es el nivel más básico.

Se centra en identificar elementos evidentes del texto como vocabulario, imágenes, personajes y tema.

Se apoya en la sintaxis para reconocer secuencias y datos explícitos.

#### **Nivel interpretativo**

Va más allá de lo literal, buscando significados implícitos.

Depende de la experiencia del lector para interpretar los textos de forma más profunda.

Permite darle sentido al texto desde una perspectiva más personal.

#### **Nivel inferencial**

A partir del análisis e interpretación, el lector formula inferencias simples o complejas.

Identificar relaciones causa-efecto, organizar la información y proponer nuevos sentidos a partir de lo leído.

#### **Nivel crítico**

Implica evaluar y reflexionar sobre el contenido del texto.

El lector desarrolla un estilo propio y establece un diálogo con el texto.

Busca nuevos significados y conclusiones, reconstruyendo el conocimiento de forma autónoma.

En conclusión, el objetivo de los niveles de lectura es alcanzar una comprensión global del texto que permita al lector reconstruir el conocimiento, reflexionar y proyectar ese aprendizaje en su vida diaria y social, mediante un proceso de enseñanza que fortalezca sus capacidades lectoras.

La comprensión lectora es un proceso complejo, dinámico y progresivo que permite al lector construir significados a partir de la interacción con el texto. Según Vallés (2005) y Cassany (2004), comprender no es solo leer, sino interpretar y dar sentido a lo leído. Además, Cassany (2004) resalta que la lectura es un aprendizaje esencial en la escolarización y que la comprensión lectora está compuesta por micro habilidades, como: percepción, memoria, inferencia, ideas principales, leer entre líneas, entre otras. El trabajo sistemático de estas habilidades permite pasar de ser un lector principiante a un lector experto, capaz de comprender cualquier tipo de texto.

De igual manera, para que la comprensión lectora sea efectiva, se deben desarrollar habilidades lingüísticas y cognitivas, así como considerar factores sociales y motivacionales, que influyen en el control del proceso lector (Cabanach & Valle, 1998). Según Vallés (2005), el Ministerio de Educación de Colombia y Smith (1989), existen tres niveles principales de comprensión lectora:

**Nivel literal:** El lector capta información explícita del texto.

**Nivel inferencial:** Se extraen significados implícitos mediante la interpretación.

**Nivel crítico:** El lector evalúa, analiza y reflexiona sobre el contenido.

Estos niveles permiten al estudiante comprender el texto de forma global, acceder a conocimientos, fortalecer el pensamiento crítico y responder a las exigencias académicas. En este sentido, Solé (1998) y Vallés (1993) plantean que las estrategias de comprensión son acciones organizadas que guían al lector hacia la construcción de significados y desde un enfoque constructivista, se desarrollan en tres momentos:

**Antes de la lectura:** Activación de conocimientos previos y establecimiento de propósitos.

**Durante la lectura:** Interpretación, deducción y construcción del sentido.

**Después de la lectura:** Reflexión, evaluación e intercambio de ideas.

Estas estrategias permiten configurar un esquema general del texto, facilitando una comprensión profunda y compartida en contextos sociales.

Partiendo desde otro concepto principal en la investigación, es preciso decir que, una política pública es el compromiso de largo plazo que asume el Estado para atender una necesidad social y en el caso de la cultura escrita, la política busca garantizar a toda la población el derecho a leer, escribir y expresarse oralmente de manera integral (Ministerio de Cultura, 2020), dentro de éste eje se mencionan los siguientes aspectos:

**Normatividad y actores:** la regulación corre a cargo del Ministerio de Educación, con el apoyo del Ministerio de Cultura; no obstante, su éxito depende de acciones coordinadas con otros sectores que aseguren la creación, producción y circulación de materiales de lectura.

**Lenguaje como eje formativo:** es importante desarrollar capacidades de lenguaje desde la primera infancia es esencial para la calidad educativa y la participación ciudadana. Las prácticas de oralidad y escritura cimentan la cohesión social, el pensamiento y la apropiación cultural (Ministerio de Cultura, 2020).

**Brechas persistentes:** aunque han mejorado los índices de alfabetización y escolaridad, persisten barreras de acceso y apropiación debido al insuficiente dominio del lenguaje evidenciado en los bajos resultados de pruebas internas y externas de comprensión y lectura crítica.

**Instrumentos de política:** Para cerrar estas brechas, el Estado impulsa la Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares, el Plan Lector y el Programa Todos a Aprender, que buscan fortalecer las competencias comunicativas en todo el territorio.

En síntesis, la política pública colombiana reconoce la lectura, la escritura y la oralidad como derechos culturales y pilares de la educación, pero requiere profundizar y focalizar sus acciones para superar las desigualdades lingüísticas y territoriales.

Una de las políticas públicas que ha implementado el gobierno colombiano, a través del Ministerio de Educación Nacional, ha sido el Programa "Todos a Aprender" (PTA) para mejorar la calidad educativa, especialmente en instituciones con condiciones difíciles. Éste se lanzó a finales de 2011 con el objetivo de responder a las necesidades del contexto colombiano, buscando avances en cobertura educativa, cualificación docente y en el diseño de referentes de calidad.

### El programa se enfoca en las siguientes áreas clave

**Componente pedagógico:** se busca crear ambientes de aprendizaje adecuados, con materiales educativos y estrategias evaluativas que incluyan tanto evaluaciones formativas como sumativas.

**Componente de formación situada:** a través de acompañamiento in situ a los docentes, este componente ofrece formación específica basada en los problemas del aula, promoviendo la colaboración y el intercambio de experiencias pedagógicas.

**Componente de gestión educativa:** fortalece el liderazgo de directivos y padres de familia, apoyando la gestión académica y mejorando la planificación de las instituciones educativas.

**Componente de condiciones básicas:** asegura que los estudiantes cuenten con acceso a la escuela, espacios adecuados y garantías para su aprendizaje mediante medidas como transporte, infraestructura, y nutrición.

**Componente de apoyo y compromiso social:** busca promover un compromiso nacional con la calidad educativa, involucrando a la comunidad educativa y a la sociedad en general.

El PTA también se enfoca en el aprendizaje significativo, siguiendo las teorías de Ausubel, donde los presaberes de los estudiantes se integran en el proceso educativo por medio de secuencias didácticas, el programa promueve que los estudiantes puedan aplicar sus conocimientos en la práctica, vinculando la comprensión lectora con actividades que desarrollen sus habilidades cognitivas. En conclusión, el PTA es una estrategia integral para mejorar las prácticas de enseñanza y reducir las brechas educativas entre zonas urbanas y rurales, y entre sectores socioeconómicos bajos y altos.

En Colombia, la educación es un derecho fundamental y según la Constitución, el Estado tiene la responsabilidad de garantizar este derecho como servicio público, con el objetivo de fomentar el desarrollo social, cultural y económico del país, para lo cual, el gobierno a lo largo del tiempo ha intervenido para establecer políticas orientadoras que respondan a las necesidades sociales.

Así mismo, la Ley 115 de 1994 establece la educación como un proceso continuo e integral que debe atender las necesidades de los estudiantes, la familia y la sociedad. Esta ley regula la educación básica, media, superior, técnica y profesional, y promueve la inclusión y equidad. En 1998, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) definió los Lineamientos Curriculares para lengua castellana y matemáticas, y en 2006, los Estándares Básicos de Competencia en matemáticas.

Seguidamente, surgen los Derechos Básicos de Aprendizaje (2015) y las Matrices de Referencia (2016) son herramientas creadas para orientar la enseñanza en Lenguaje y Matemáticas, estableciendo las expectativas de aprendizaje y orientando el proceso educativo en todos los niveles.

La educación formal se ha transformado con la Revolución Industrial, enfocándose en la formación centrada en el trabajo, con estructuras específicas como asignaturas y horarios. Desde el punto de vista internacional, la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y los acuerdos de la Unesco (1990, 2000) han promovido el acceso equitativo a la educación básica, destacando la importancia de la comprensión lectora desde los primeros años, ya que la capacidad de leer y comprender influye en el futuro de las personas.

En la investigación se da respuesta a la siguiente pregunta problematizadora planteada, ¿de qué manera los docentes de Socotá Boyacá como actores partícipes evalúan las percepciones respecto a la implementación de políticas públicas en comprensión lectora y lectura en post pandemia?, posteriormente se trazan estos objetivos a cumplir:

Conocer las políticas públicas del MEN en relación a los procesos de lectura y comprensión lectora con los niños del grado de preescolar y básica primaria.

Caracterizar las percepciones que poseen los docentes respecto a la implementación de los programas en post pandemia

Determinar si las políticas públicas de cualificación docente del MEN influyen en las prácticas y en las situaciones didácticas que se presentan y de qué manera.

## **METODOLOGÍA**

El trabajo de investigación se enmarca en un enfoque hermenéutico sociocrítico donde propuso un método cualitativo para recolectar datos en esta investigación, usando la Investigación Acción Educativa (IAE). Esta se orienta a comprender las percepciones de los docentes sobre las políticas públicas que fortalecen los procesos de lectura y comprensión lectora en preescolar y básica primaria en las instituciones educativas del municipio de Socotá.

El enfoque cualitativo es adecuado porque:

- Emplea técnicas como encuestas, entrevistas, grupos de discusión y observación participante.
- Recoge discursos completos sobre el tema para su posterior análisis.
- Interpreta el contexto de los sujetos de estudio según su perspectiva cultural y sociopolítica.

Las principales características del enfoque cualitativo incluyen:

- Interacción directa con los sujetos de estudio.
- Métodos variados para acercarse al objeto de estudio.
- Datos descriptivos que ofrecen una comprensión profunda de las percepciones.
- Inducción para responder a preguntas específicas.

El objetivo principal era comprender cómo las políticas del MEN postpandemia afectaron las prácticas docentes y las situaciones didácticas. La investigación se desarrolló en ambientes cotidianos (rurales y urbanos) de las escuelas de Socotá y tuvo un enfoque exploratorio, participativo, reflexivo, crítico y analítico. El propósito era comprender las percepciones docentes respecto a las políticas que buscaban fortalecer la comprensión lectora.

## **Características de la Investigación Acción Educativa (IAE)**

**Acción:** Relaciona teoría y práctica, optimizando los procesos de lectura y comprensión lectora. Busca resolver problemas reales en contextos educativos.

**Investigación:** Flexible, permitiendo análisis cualitativos y cuantitativos, y recurre a la triangulación de datos para un análisis profundo.

**Transformación Social:** Promueve la colaboración, la democratización de la educación, la crítica constructiva y la comunicación bidireccional entre los participantes, buscando cambios en la comunidad educativa.

Esta investigación buscó la transformación social mediante la participación activa de los docentes y la reflexión crítica sobre la implementación de las políticas públicas en los procesos educativos.

Socotá es un municipio de Boyacá, Colombia, cuyo nombre proviene del cacique indígena que gobernaba la región en tiempos precolombinos. Su nombre significa "tierra del sol y labranza". Históricamente, fue un centro económico debido al intercambio de productos entre diferentes grupos indígenas, como los guanes, tundama y tunebo. Con la llegada de los franciscanos, Socotá se transformó en un centro de evangelización y, más tarde, en un poblado español en 1602. En 1778, se estableció como parroquia y participó en el movimiento comunero. Su ubicación geográfica ha causado que su casco urbano se desplace varias veces por deslizamientos de tierra.

Socotá forma parte del Parque Nacional Natural Pisba, lo que le otorga una rica biodiversidad. La economía local está basada en la extracción de carbón de alta calidad, así mismo, se encuentra la agricultura, destacando cultivos como maíz, trigo, cebada, arveja, papa y se practica la ganadería lechera. La población se describe como campesina y orgullosa de sus tradiciones; entre sus atractivos turísticos se encuentran el PNN Pisba, las ruinas de la casa de los franciscanos, y el sendero de la Ruta Libertadora de Bolívar.

El trabajo investigativo se desarrolló en las dos instituciones educativas del municipio, sus docentes, directivos docentes, estudiantes y comunidad en general, se hacen partícipes del proyecto que se adelanta.

El modelo de investigación utilizado proviene del psicólogo Kurt Lewin, quien definió tres fases (descongestión, movimiento y recongelación), pero Kemmis y McTaffart añaden una cuarta fase, creando la "espiral autorreflexiva" con cuatro etapas:

**Observación:** Se recopilan y analizan los datos, identificando las necesidades y organizando la información obtenida para realizar interpretaciones y diagnósticos sobre el problema.

**Planificación:** Con el problema identificado, se traza un plan de acción para intervenir de manera efectiva.

**Acción:** Se llevan a cabo las estrategias diseñadas para alcanzar el objetivo de la investigación.

**Reflexión:** Después de implementar las estrategias, se analiza el impacto de las acciones tomadas, considerando tanto aspectos positivos como negativos, y se ajustan los métodos según los resultados obtenidos.

## RESULTADOS

Teniendo en cuenta el análisis de los instrumentos aplicados a docentes y directivos de instituciones educativas ubicadas en contexto urbano y rural, se identifican cuatro categorías principales que permiten comprender las concepciones sobre las políticas públicas diseñadas e implementadas en

Colombia en el periodo post pandemia, específicamente orientadas en la lectura y la comprensión lectora en los niveles de preescolar y básica primaria; éstas se describen a continuación:

Se evidencia la falta de contextualización de las políticas públicas, ya que los docentes manifiestan que las estrategias definidas por el Ministerio de Educación Nacional tienden a ser homogéneas, sin tener en cuenta las realidades socioculturales, geográficas y tecnológicas de cada institución.

En vista de las limitaciones que se encuentran en los contextos educativos, es preciso decir que los docentes no se han quedado de brazos cruzados, por el contrario, han desarrollado estrategias propias, resignificando los lineamientos ministeriales para ajustarlos a las condiciones reales de sus aulas, sus estudiantes y sus comunidades lo cual muestra un profundo sentido ético y vocacional que genera prácticas pedagógicas innovadoras y contextualizadas.

Se evidencia la necesidad de una formación continua, situada y flexible, que permita a los docentes desarrollar competencias pedagógicas y tecnológicas para adaptar las políticas a su realidad institucional, pues los actores educativos manifestaron que existen iniciativas formativas, pero no siempre responden a las necesidades reales de los docentes ni al contexto de sus prácticas.

Los testimonios reflejan una preocupación constante por las desigualdades que persisten en las escuelas, sobre todo en las zonas rurales. La falta de tecnología, la mala conectividad y las condiciones precarias hacen que, aunque las políticas educativas tengan buenas intenciones, no logren su propósito si no se acompañan de una inversión justa que garantice lo básico para enseñar y aprender dignamente.

Los resultados de esta investigación revelan que las políticas públicas implementadas en Colombia tras la pandemia han tenido efectos variados en los procesos de lectura y comprensión lectora; en unos casos, han servido como guía para retomar el camino pedagógico después de la crisis sanitaria; sin embargo, muchos docentes sienten que esas políticas no siempre dialogan con su realidad; así mismo, la falta de recursos, la escasa conexión con los contextos escolares y las formaciones poco pertinentes han limitado su verdadero impacto en el aula.

## **DISCUSIÓN**

Las políticas públicas educativas implementadas en Colombia durante y después de la pandemia han generado un impacto positivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la lectura y comprensión lectora, aunque el alcance de este impacto varía dependiendo del contexto institucional y el nivel educativo, pues a pesar de los esfuerzos, las brechas existentes en infraestructura y recursos siguen limitando el pleno aprovechamiento de estas políticas.

La implementación de políticas públicas en el ámbito de la lectura post pandemia ha enfrentado diversas dificultades, como la falta de formación continua, la escasa infraestructura tecnológica, y la resistencia al cambio en algunos casos. Aunque las políticas han sido bien recibidas, su aplicación ha sido desigual, reflejando una desconexión entre las expectativas del sistema educativo y los recursos disponibles a nivel local.

Es indispensable fortalecer la formación y capacitación continua en torno a las políticas educativas nacionales, especialmente aquellas que buscan mejorar la comprensión lectora, ya que, la formación sobre las nuevas estrategias y herramientas pedagógicas es clave para una implementación efectiva de las políticas, así mismo, teniendo en cuenta que las políticas sean más flexibles, adaptándose a las necesidades locales y fomentando la participación activa de las comunidades educativas en su diseño e implementación.

Las políticas públicas deberían adoptar un enfoque integral que no solo se limite a las metodologías de enseñanza, sino que también considere aspectos socioemocionales, como el bienestar de los estudiantes, y el uso de tecnologías innovadoras en la educación. Esto es evidentemente importante en el contexto post pandemia, donde el estrés, el trauma y el aislamiento social afectan la disposición y motivación de los estudiantes para aprender.

Las desigualdades regionales en Colombia, como las diferencias en acceso a tecnologías y formación docente, sin duda alguna han influido en la efectividad de las políticas públicas post pandemia y ciertamente las zonas rurales han tenido más dificultades para adaptar las políticas en comparación con las áreas urbanas, lo que refleja la necesidad de estrategias diferenciadas para atender la diversidad del país.

A pesar de las dificultades generales, algunos docentes destacan el éxito de estrategias pedagógicas adaptadas a sus contextos específicos, como el uso de materiales didácticos, la implementación de métodos colaborativos entre instituciones y la integración de prácticas de lectura en espacios no tradicionales lo cual muestran que, cuando se adaptan a las realidades del entorno escolar, las políticas pueden ser mucho más efectivas.

## REFERENCIAS

Araya, V. A., Alfaro, M., & Andonegui, M. (2007). Constructivismo: Orígenes y Perspectivas. *Laurus*, 13(24), 76-92.

Arroyo, R. (2009). *Desarrollo metacognitivo y sociocultural de la comprensión escrita*. Granada: Nativola.

Barrera, F., Maldonado, D. y., & Rodríguez, C. (2012). Documento de trabajo. Calidad de la educación básica y media en Colombia: Diagnóstico y propuestas. Bogotá, Universidad del Rosario, Colombia.

Berrocal, M. y., & Ramírez, F. (2019). Estrategias metacógnitivas para desarrollar la comprensión lectora. *Revista Innovación Educativa*, Vol. 1, Núm. 4, pp. 522-545.

Botero, M. (2022). Trabajo de grado . Fortalecimiento del hábito lector en los estudiantes del grado quinto de una IE de la Dorada-Caldas. Manizales , Universidad Católica de Manizales , Colombia.

Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica. . *Lectura y vida*, año XXV(2): 6–23.

Creswell, J. (2008). *Educational Research*. Nueva York: Pearson.

Escobar, V. y., & Méndez, D. (2022). Trabajo de grado. Fortalecimiento de la Comprensión Lectora a través del Aprendizaje Basado Juegos (ABJ) alojados en E-book Interactivo con los estudiantes de noveno gradode una IE de Magangué Bolívar. Magangué, Universidad de Cartagena, Colombia.

Gómez, E. y., & Pérez, J. (2004). Animación a la lectura y comprensión lectora en Educación Primaria. *Lenguaje y textos*, (17), 9-20.

Hernández, R. y., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw Hill.

MEN. (2012). "Todos a aprender": Programa para la transformación de la calidad educativa. Obtenido de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles299245\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles299245_recurso_1.pdf).

MEN. (2018). Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) «Leer es mi cuento» 2018-2022. Bogotá : DGP Editores SAS.

Mojica, A. (2021). Tesis Doctoral . Competencias comunicativas del estudiante de básica primaria a través de la comprensión lectora: una mirada desde la inteligencia emocional . Rubio , Universidad Pedagógica Experimental Libertadores , Venezuela .

Raigoza, M. (2017). Trabajo de grado . Estrategias de enseñanza en el programa todos a aprender: un análisis desde la práctica docente. Medellín , Universidad Nacional de Colombia , Colombia .

Vygotsky, L. (1997). La teoría sociocultural de lev Vygotsky. . *Revista de psicología educativa y del desarrollo* , N. (16), p. 12-26.

Zubiría-Samper, M. (2017). *Teoría de las seis lecturas*. Bogotá D.C. : FIPC Alberto Merani.

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 