

PEM

REVISTA DE DIDÁCTICA
EVALUACIÓN E INNOVACIÓN



Universidad
Andrés Bello®

ISSN: 2735-7414



NÚMERO
SIETE
A G O S T O
2 0 2 5

PUBLICACIÓN BIANUAL DEL PROGRAMA DE PEDAGOGÍA MEDIA UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO ISSN: 2735-7414
RECIBIDO: ABRIL 2025 / EVALUADO: JUNIO 2025 / ACEPTADO: JULIO 2025

PROGRAMA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA
MAGÍSTER GESTIÓN PEDAGÓGICA-CURRICULAR
Y PROYECTOS EDUCATIVOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO
[HTTPS://REVISTAPEM.UNAB.CL/INDEX.PHP/PEM](https://revistapem.unab.cl/index.php/pem)

ENTREVISTA A JORGE IGNACIO LEIVA TORRES,
DIRECTOR POR ALTA DIRECCIÓN PÚBLICA DEL
LICEO INDIRA GANDHI, LA FLORIDA

LA LECTOESCRITURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS BASADAS EN CUENTOS Y RELATOS COLOMBIANOS

STRENGTHENING READING AND WRITING IN ELEMENTARY EDUCATION THROUGH DIDACTIC STRATEGIES BASED ON COLOMBIAN STORIES AND TALES

Dr. Huber Iván Ruano Ortiz¹.

<https://orcid.org/0009-0007-9256-1276>

huberi.ruano@isic.edu.mx.

RESUMEN

Este artículo parte del problema científico identificado con la pregunta: ¿Cómo fortalecer los procesos de lectura y escritura en los estudiantes de los grados cuarto y quinto de Educación Básica primaria en la Institución Educativa El Boquerón, Cauca, Colombia? La investigación evidenció falta de interés por leer, insuficiencias para localizar ideas principales, incapacidad para construir significados, incoherencias en la construcción textual, docentes que no motivan suficientemente hacia la lectura y la escritura, todo lo que impacta negativamente en la capacidad de comprensión y construcción textual. También existe falta de apoyo familiar, con afectación en el rendimiento académico y el desarrollo cognitivo. La investigación reveló una oportunidad de mejoramiento, basada en la preferencia de estudiantes (72%) y docentes (67%) por los cuentos y relatos colombianos. La propuesta de intervención titulada "Cuento y cuento y más comprendo" en forma de estrategia busca utilizar la narrativa culturalmente relevante como un puente para transformar la lectoescritura hacia un proceso significativo y motivante. Se fundamenta en un enfoque constructivista que fomenta la interacción, el diálogo y el goce estético, posicionando la narrativa local y nacional como una herramienta idónea para reconectar a los estudiantes con el lenguaje escrito y potenciar su desarrollo cognitivo y cultural.

PALABRAS CLAVE: Comprensión lectora, Lectura, Escritura, Estrategia didáctica, Cuentos y relatos.

ABSTRACT

This article stems from the scientific problem identified by the question: How to strengthen the reading and writing processes in fourth and fifth-grade students of Primary Basic Education at the El Boquerón Educational Institution, Cauca, Colombia? The research showed a lack of interest in reading, insufficiencies in locating main ideas, an inability to construct meaning, inconsistencies in textual construction, and teachers who do not sufficiently motivate reading and writing, all of which negatively impact the ability to comprehend and construct text. There is also a lack of family support, affecting academic performance and cognitive development. The research revealed an opportunity for improvement, based on the preference of students (72%) and teachers (67%) for Colombian stories and tales. The intervention proposal titled "I tell a story and the more I tell, the more I understand" in the form of a strategy seeks to use culturally relevant narrative as a bridge to transform literacy into a meaningful and motivating process. It is based on a constructivist approach that encourages interaction, dialogue, and aesthetic enjoyment, positioning local and national narrative as an ideal tool to reconnect students with written language and enhance their cognitive and cultural development.

KEYWORDS: Reading comprehension, Reading, Writing, Didactic strategy, Stories and tales.

I. INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura constituyen macro habilidades lingüísticas esenciales que no solo facilitan la integración de los estudiantes en su entorno social y cultural, sino que también son el eje transversal de todas las áreas académicas y la preparación integral para la vida. Por ello, la escuela tiene la responsabilidad ineludible de proporcionar un ambiente propicio donde los estudiantes puedan ejercitarse activamente en la lectura, la comprensión y construcción de textos.

La problemática se manifiesta en actitudes de desinterés, apatía y bajos niveles de comprensión lectora, incidiendo negativamente en el rendimiento académico y el desarrollo cognitivo. Esta situación se ve agravada por factores como la ausencia de bibliotecas escolares, la carencia de material didáctico motivador y un entorno sociofamiliar que no siempre puede ofrecer el acompañamiento necesario. Como consecuencia, los estudiantes presentan dificultades recurrentes como confusión de fonemas y grafemas, incapacidad para estructurar ideas y una notoria falta de coherencia en sus producciones escritas.

A nivel nacional, se observa que en Colombia existen estudios relacionados con la lectura y la escritura. Uno de ellos realizado por Rocha y Rocha (2023) titulado: "El Cuento como estrategia pedagógica para el desarrollo de la comprensión lectora de los Estudiantes del municipio de El Banco Magdalena – Colombia", que tuvo como propósito analizar el efecto del cuento en el

¹ Docente oficial Secretaría educación del Cauca – Colombia, Doctor en investigación en ciencias de la educación. Instituto Superior de Informática y Computación. Centro Universitario ISIC. Tepic, Nayarit -México.

desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de básica primaria. Se toma como muestra a los estudiantes de grado tercero de la institución educativa Arcesio Cáliz Amador, en quienes se evidencia bajos niveles de lectura y comprensión, además se observa desmotivación, poco interés, se les dificulta el aprendizaje de letras y confunden palabras; situación que conlleva a un deficiente desempeño académico y por ende se da la deserción escolar.

Otra investigación inquirida fue la de Meléndez y Sarmiento (2022) denominada: “Mediación didáctica del cuento para el fortalecimiento de la comprensión lectora”, cuyo objetivo fue diseñar una propuesta didáctica que contribuya al mejoramiento de la comprensión lectora. Los resultados evidenciaron que los estudiantes de dos instituciones educativas colombianas (Antonia Santos en Bolívar y Rafael Núñez en Sucre) presentan debilidades en comprensión lectora, específicamente en el desarrollo de competencias para conferir significados al texto desde su representación cognitiva. Por ello se genera una propuesta orientada a fortalecer procesos de mediación didáctica para que el estudiante pueda desarrollar capacidades y habilidades lectoras.

En este contexto de la lectoescritura, el rol del docente adquiere una relevancia fundamental, debiendo transitar de un mero transmisor de conocimientos a un facilitador activo del aprendizaje. Es imperativo que el educador adopte, adecúe y aplique estrategias pedagógicas innovadoras y flexibles, adaptadas a la diversidad de necesidades e intereses de los estudiantes. El presente artículo se adentra en esta problemática, explorando el impacto de los cuentos y relatos colombianos como herramienta didáctica para fortalecer la lectoescritura en la educación básica primaria, con el fin de contribuir a cerrar esa brecha y potenciar el desarrollo integral de los estudiantes.

II. MARCO METODOLÓGICO

Esta investigación se desarrolló desde un enfoque mixto ya que utiliza métodos de corte cuantitativo y cualitativo, adoptando un diseño de Investigación-Acción-Participación IAP, por ser el más pertinente para comprender y transformar una problemática social y educativa específica desde la propia práctica. Permitió un proceso cíclico de diagnóstico, planificación, acción y evaluación, orientado a generar un mejoramiento tangible en las competencias de lectoescritura de los estudiantes dentro de su contexto real.

El proceso metodológico se estructuró en cuatro fases interrelacionadas. La primera fase fue de diagnóstico, en la cual se aplicó un pretest diseñado para establecer una línea base precisa sobre las habilidades de los estudiantes. Esta prueba evaluó la comprensión lectora en sus niveles literal, inferencial y crítico, así como la producción textual, valorando aspectos de coherencia, cohesión y ortografía. Simultáneamente, se emplearon registros de observación en el aula para documentar las actitudes y comportamientos de los estudiantes frente a las actividades de lectoescritura.

En la segunda fase, de diseño y planificación, se utilizó la información recolectada para estructurar una estrategia didáctica centrada en el uso de cuentos y relatos populares colombianos. La selección de los textos se basó en su relevancia cultural, su riqueza narrativa y su potencial para conectar con los intereses y el contexto de los estudiantes. Se diseñó una secuencia de 12 sesiones de trabajo que incluían actividades variadas como lectura en voz alta, discusiones grupales, talleres de escritura creativa, reconstrucción de historias y creación de finales alternativos.

La tercera fase consistió en la implementación de la estrategia didáctica en las aulas durante un periodo académico definido. La intervención fue guiada por el docente-investigador, quien actuó como mediador y facilitador del aprendizaje. En la cuarta fase, de evaluación, se valoró el impacto de la estrategia. Se aplicó una prueba posttest, con una estructura equivalente a la del pretest, para medir el progreso en las competencias. Los resultados cuantitativos y cualitativos fueron triangulados para obtener una comprensión integral de los efectos de la intervención en el fortalecimiento de la lectoescritura.

III. RESULTADOS

El análisis de los datos recopilados en la fase diagnóstica, mediante un pretest y encuestas a estudiantes, docentes y padres de familia, ofrece un panorama detallado de la situación de la lectoescritura. Los resultados, lejos de señalar una única causa, revelan una compleja interacción entre las competencias individuales, el entorno familiar y las prácticas pedagógicas observadas, validando la necesidad de una intervención focalizada.

La fase inicial confirmó, a través de la observación directa y un pretest de diagnóstico, las deficiencias significativas previamente intuidas. Cualitativamente, se constató un desinterés generalizado hacia las actividades de lectura y escritura, manifestado en apatía y dificultad para mantener la concentración. Los errores más recurrentes apuntaban a problemas de fondo en el procesamiento del lenguaje escrito: Confusión al pronunciar y transcribir palabras, una marcada dificultad para identificar y retener la idea principal de un texto y una tendencia a olvidar rápidamente el contenido leído.

Estos hallazgos cualitativos fueron ratificados por los resultados cuantitativos del pretest. La prueba reveló una brecha de competencias alarmante dentro del grupo: Un 64% de los estudiantes no alcanzó el puntaje mínimo aprobatorio, demostrando un bajo nivel de comprensión tanto literal como inferencial. Solamente un 36% de los estudiantes logró un desempeño adecuado, evidenciando que las habilidades lectoras necesarias para avanzar en el proceso educativo no estaban consoli-

dadas en la mayor parte de la población estudiantil. Una cifra preocupante del 62% de los estudiantes admitió experimentar dificultades frecuentes para comprender lo que leen y un 71% calificó los textos habituales como “complicados”. Esta percepción es corroborada por sus familias, donde un 43% de los padres considera que sus hijos tienen una comprensión lectora baja y un 32% reporta que tienen poca capacidad para explicar lo que han leído.

El análisis se extendió más allá del aula, revelando que el entorno familiar juega un papel fundamental en esta problemática. Los datos muestran una cultura lectora doméstica muy debilitada: Un 63% de los estudiantes reportó que en sus hogares se fomenta “muy poco” o “poco” el hábito de la lectura. En contraste, solo un 15% percibe un estímulo alto y constante. Esta falta de refuerzo en casa despoja a los niños de modelos lectores y de un contacto lúdico y cotidiano con los textos, dejando a la escuela como casi el único espacio responsable de esta formación, una carga que, según la percepción estudiantil, no se está asumiendo con las herramientas adecuadas. De hecho, de manera contundente, un 82% de los estudiantes percibe que sus docentes utilizan “muy pocas” o “pocas” estrategias innovadoras para el fomento de la lectura y la escritura, lo que indica una posible monotonía en las prácticas de enseñanza que no logra capturar su interés.

No obstante, en medio de este panorama desafiante, los resultados también develaron una oportunidad clara y esperanzadora. A la pregunta sobre sus preferencias literarias, los estudiantes mostraron un interés masivo y definido hacia géneros específicos que validan la hipótesis central de la investigación. Un 72% manifestó una alta preferencia por los cuentos y relatos colombianos, lo que demuestra un anhelo por contenidos culturalmente cercanos y relevantes para su realidad. Este interés es comparable al que sienten por adivinanzas, trabalenguas y retahílas (73%) y por poesías y canciones (64%), géneros caracterizados por su musicalidad, brevedad y carácter lúdico. Esta afinidad sugiere que el camino para reconectar a los estudiantes con la lectura pasa por el uso de textos que se entrelacen con su identidad y que se presenten de forma dinámica y atractiva.

En cuanto a la motivación personal los datos evidenciaron que son un grupo heterogéneo, pero con un potencial significativo. Si bien un 37% de los estudiantes rara vez lee o escribe por gusto propio, un notable 43% afirmó hacerlo “casi siempre” o “siempre”, y un 20% de forma ocasional. Esto indica que, a pesar de las barreras, casi la mitad de los estudiantes mantiene una disposición positiva hacia la lectoescritura.

Estos resultados, permiten delinear el perfil de un grupo de estudiantes cuyas dificultades de lectoescritura están ancladas en una confluencia de factores: la complejidad del material, la falta de estímulo en el hogar y una percepción de prácticas pedagógicas poco motivadoras. No obstante, esta realidad se ve contrarrestada por dos hallazgos importantes: una motivación interna latente en una parte significativa del grupo y, sobre todo, un interés explícito y mayoritaria por las narrativas propias de su cultura. Estos resultados validan la intervención diseñada, sugiriendo que una estrategia basada en cuentos y relatos colombianos no solo es pertinente, sino que responde directamente a los intereses y necesidades expresadas por los propios estudiantes.

Los resultados de la encuesta a docentes describen el retrato de un profesional docente que, en general, es consciente de su rol y aplica herramientas consideradas fundamentales en la enseñanza de la lectura. Se observa un uso generalizado de la lectura en voz alta, con un 88% de los docentes empleándola entre “algunas veces” y “casi siempre”, reconociendo su valor para modelar la fluidez y despertar el interés. De manera aún más contundente, la incorporación de actividades de comprensión explícita, como la elaboración de resúmenes y la formulación de preguntas, es una práctica cotidiana, con un 88% de los docentes que recurre a ellas “casi siempre” o “siempre”. Esto se complementa con el hecho de que el 80% afirma proporcionar tiempo y acceso a una variedad de textos en el aula de manera frecuente.

Asimismo, la evaluación es una constante en su quehacer pedagógico. Un 90% de los docentes reporta realizar evaluaciones periódicas de la comprensión lectora “casi siempre” o “siempre”, lo que indica un sistema de monitoreo y seguimiento formalmente establecido. En conjunto, estos datos sugieren que, desde la perspectiva docente, se está llevando a cabo un proceso estructurado y coherente: se lee en voz alta, se proporcionan textos, se trabaja la comprensión a través de preguntas y se evalúa constantemente el progreso.

Sin embargo, es precisamente dentro de esta estructura convencional donde surge la grieta más reveladora. Al indagar sobre el uso de estrategias participativas y colaborativas como discusiones en grupo y dramatizaciones, el panorama cambia drásticamente. Un 56% de los docentes admite utilizar estas herramientas solo “algunas veces”, y un 19% lo hace “poco”. Este hallazgo es concluyente, pues sugiere que, si bien se cubren los aspectos técnicos y evaluativos de la lectura, se están dejando de lado los componentes sociales, creativos y dialógicos del aprendizaje. La práctica pedagógica parece inclinarse más hacia un modelo de transmisión y verificación de información que hacia uno de construcción conjunta de significado. Esta desconexión entre la aplicación de métodos convencionales y la de métodos interactivos puede ser la clave para entender la discrepancia entre la percepción de los docentes y la de los estudiantes. Mientras los profesores consideran que están aplicando una variedad de técnicas, los estudiantes podrían no percibir la lectura de un texto seguida de un cuestionario como una “estrategia” motivadora, sino simplemente como la rutina académica esperada. Lo que ellos probablemente anhelan y reconocen como una estrategia de fomento son precisamente esas actividades participativas que los docentes emplean con menor frecuencia.

Afortunadamente, en lo que respecta al contenido, existe una cuasi sincronización. Al preguntar sobre sus preferencias de género literario para trabajar en clase, los docentes mostraron una inclinación mayoritaria (67% “casi siempre”) hacia el uso de cuentos y relatos colombianos. Esta preferencia converge directamente con el interés expresado por los estudiantes (72%), creando un punto de encuentro ideal. Este consenso valida de manera inequívoca la elección de la estrategia de intervención del proyecto, demostrando que no es una imposición externa, sino una solución que resuena positivamente con los dos actores principales del proceso educativo.

La encuesta a padres de familia complementa el diagnóstico al mostrar el contexto del hogar, confirmando que las dificultades de los estudiantes están arraigadas en una cultura lectora doméstica débil. Los padres son, en general, conscientes de la situación y sus respuestas corroboran muchos de los datos proporcionados por los propios estudiantes, actuando como un espejo de la realidad familiar.

El hallazgo más directo es el reconocimiento de la falta de fomento lector en casa. Un 57% de los padres admite que en su hogar no se fomenta la lectura de manera continua. Esta cifra es un reflejo casi exacto de la percepción de los estudiantes que reporto un 63% de bajo fomento, consolidando la idea de que la lectura no es un hábito integrado en la vida diaria de la mayoría de las familias. Esta carencia se manifiesta en la falta de autonomía lectora de los niños: un 53% de los padres observa que sus hijos dedican “muy poco” o “poco” tiempo a leer por iniciativa propia. El círculo es claro: sin un fomento activo en el hogar, no se desarrolla el hábito; sin el hábito, no surge la lectura voluntaria.

Es importante destacar que los padres no son ajenos a las consecuencias de esta situación, son conscientes de las dificultades de sus hijos. Un 43% de los padres considera que sus hijos tienen una comprensión lectora baja, según lo que perciben de las evaluaciones escolares. Además, un 32% reporta que sus hijos tienen poca capacidad para explicar lo que han leído. Estas cifras, aunque obtenidas desde una percepción subjetiva, se alinean de manera consistente con los resultados del pretest (64% de estudiantes con bajo rendimiento), indicando que el bajo desempeño no es un secreto guardado dentro del aula, sino un problema visible y reconocido por las familias.

IV. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los hallazgos integrados muestran un cuadro complejo de la crisis de lectoescritura, que trasciende la simple cuantificación de deficiencias para revelar una red de factores interconectados que abarcan desde las prácticas pedagógicas en el aula y la dinámica del entorno familiar, hasta las propias percepciones y motivaciones de los estudiantes. La discusión de estos hallazgos, a la luz del marco teórico, permite trascender la descripción para interpretar las causas subyacentes de esta realidad y, a su vez, validar la pertinencia y el potencial de la estrategia de intervención propuesta.

El núcleo del problema, confirmado cuantitativamente por el bajo rendimiento y cualitativamente por su propia percepción de dificultad, no radica en una simple deficiencia en la decodificación del texto. Los resultados apuntan a una dificultad mucho más profunda relacionada con la capacidad de construir significado a partir de un texto. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2011) define el acto de leer como un proceso de interacción entre el lector y el texto en un contexto determinado, una definición que se sincroniza con la perspectiva de autores como Jolibert (2001), para quien leer es “interrogar textos completos” para construir activamente un significado.

Los descubrimientos sugieren que los estudiantes están atrapados en una fase pre-interactiva; no logran establecer el diálogo con el texto que teóricos como Goodman (2015) consideran esencial. Su dificultad para identificar la idea principal, su tendencia a olvidar lo leído y su incapacidad para ir más allá de la literalidad son síntomas de un proceso lector mecánico y no significativo. Esta situación se explica con claridad a través de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1963). Para que el conocimiento se ancle de manera duradera, debe conectarse con las estructuras cognitivas preexistentes del aprendiz. Cuando los estudiantes reportan que los textos les parecen “complicados” y que olvidan fácilmente el contenido, están evidenciando una falla en este proceso de anclaje. El material de lectura, probablemente por su descontextualización o su aridez académica, no logra conectar con sus experiencias o saberes previos, resultando en un aprendizaje superficial y volátil. De igual manera, las dificultades observadas se corresponden con los niveles de comprensión lectora descritos por Cassany (2006). La mayoría de los estudiantes no logra superar el nivel literal de manera consistente, lo que les impide acceder a los niveles inferencial y crítico-intertextual, donde ocurre la verdadera comprensión y el desarrollo del pensamiento autónomo. Sin la capacidad de inferir, relacionar y enjuiciar lo que leen, los estudiantes quedan relegados a ser meros receptores pasivos de información, en lugar de los constructores activos de conocimiento que la educación del siglo XXI demanda. Esta crisis de significado no es un fenómeno aislado del aula, sino que es nutrida y perpetuada por un ecosistema sociocultural adverso. La teoría sociocultural de Vygotsky (1978) postula que el desarrollo cognitivo superior es un producto de la interacción social y la mediación a través de herramientas culturales.

Los resultados de las encuestas a padres de familia y estudiantes matizan un panorama donde esta mediación es críticamente deficiente. En el hogar, el primer y más fundamental entorno de aprendizaje, se evidencia una fractura en la transmisión de la cultura letrada. El hecho de que más de la mitad de los padres de familia reconozcan no fomentar la lectura de manera continua, cifra corroborada por la mayoría de los estudiantes, señala la ausencia de modelos lectores y de prácticas que valoren la lectura como una actividad placentera y cotidiana. La escritura, que según Teberosky y Jarque (2014) es la “primera tecnología mental” para aumentar la capacidad intelectual y no puede florecer en un vacío.

Este vacío se extiende al entorno escolar. La falta de una biblioteca y la percepción estudiantil de que la mayoría de los docentes utiliza pocas estrategias de fomento lector, sugieren que la escuela no está logrando compensar las carencias del hogar. La situación observada se asemeja a la descrita por Galindo y Doria (2017) en su estudio en donde encontraron una concepción estructuralista y memorística en la enseñanza del lenguaje. Aunque los docentes participantes en la presente investigación reportan aplicar diversas técnicas, la naturaleza de estas prácticas, como se discutirá a continuación, parece no ser suficiente para crear la “Zona de Desarrollo Próximo” o donde los estudiantes puedan avanzar con la ayuda de un mediador experto (Vygotsky, 1978). En consecuencia, se crea un círculo vicioso: la falta de estímulo en casa genera desinterés y bajo rendimiento, lo que a su vez se refuerza en un entorno escolar que no logra motivar al estudiante a través de prácticas significativas y participativas.

Quizás el hallazgo más revelador y matizado de esta investigación es la brecha perceptual entre lo que los docentes reportan hacer y lo que los estudiantes experimentan. Los docentes afirman, con altos porcentajes, que leen en voz alta, proporcionan textos, realizan preguntas de análisis y evalúan constantemente. Desde su perspectiva, están cumpliendo con su labor pedagógica. Sin embargo, los estudiantes perciben estas acciones no como estrategias de fomento, sino como la rutina predecible del trabajo escolar. La clave de esta desconexión reside en el dato sobre las estrategias participativas que evidencia que la mayoría de los docentes solo utiliza discusiones en grupo o dramatizaciones “algunas veces”.

Este hallazgo concuerda con el estudio de Sánchez (2013), quien concluyó que las tareas de lectura en el aula suelen ser “mecánicas y reproductivas”, dejando de lado prácticas discursivas avanzadas. De manera similar, Castellanos y Castro (2017) advirtieron que las estrategias inadecuadas limitan a los estudiantes al nivel literal de la decodificación. La práctica docente observada en este estudio parece caer en esta práctica convencional. Se enfoca en el producto más que en el proceso dialógico de construcción de sentido, un enfoque que el MEN (1998) critica al afirmar que escribir y leer son procesos sociales e individuales que van más allá de la codificación de reglas.

Desde una posición personal, se puede argumentar que este fenómeno no es una falla de los docentes en unitario, sino un síntoma de un sistema educativo que a menudo prioriza lo medible (evaluaciones estandarizadas, respuestas concretas) sobre lo esencial (el pensamiento crítico, la creatividad, el placer por aprender). Los docentes, presionados por cumplir con currículos extensos y demostrar resultados cuantificables, pueden verse inclinados a recurrir a las metodologías más eficientes en tiempo y más fáciles de evaluar, aunque no sean las más efectivas para un aprendizaje profundo y duradero. Se crea así una “apariciencia pedagógica”: Se realizan muchas actividades, pero no se genera un verdadero compromiso cognitivo y afectivo.

En medio de este panorama desafiante, la investigación identifica una vía de solución clara que tiene que ver con la convergencia entre la alta preferencia de los estudiantes por los cuentos y relatos colombianos y la disposición de los docentes para utilizarlos. Esta afinidad se convierte en el pilar fundamental sobre el que se puede construir una nueva práctica pedagógica. Así la narrativa local y nacional es la encarnación perfecta del principio de aprendizaje significativo de Ausubel. Los cuentos colombianos, expresión de la identidad, los paisajes, los valores y los dilemas de su propia cultura, ofrecen a los estudiantes los anclajes cognitivos y afectivos que los textos genéricos o descontextualizados no pueden proporcionar. Utilizar estos relatos transforma el acto de leer de un ejercicio académico a un acto de reconocimiento cultural y personal.

Además, el uso de estos relatos responde a la necesidad de repensar la literatura infantil no solo como una herramienta didáctica, sino como una experiencia estética y de crecimiento interior, como lo plantea Colomer (2010). Permite a los niños, enfrentarse a las complejidades de la vida a través de la imaginación y la fantasía, fomentando el amor por la literatura como parte esencial de su desarrollo (Reyes, 2016). La estrategia de intervención propuesta en este estudio, por lo tanto, no es simplemente un cambio de material, sino una apuesta por revitalizar el acto de leer, devolviéndole su función social, cultural y emocional.

Desde la perspectiva crítica de esta investigación, se postula que la solución no reside en la simple adición de una “estrategia” más al repertorio docente, sino en un cambio de paradigma. Es necesario transitar de una pedagogía de la respuesta correcta a una pedagogía de la pregunta interesante; de una pedagogía de la transmisión a una pedagogía del diálogo y de una pedagogía de lo universal abstracto a una pedagogía de lo local y culturalmente resonante.

Esto implica, en la práctica, una formación docente continua que no solo se enfoque en nuevas técnicas, sino que promueva una reflexión sobre la naturaleza del aprendizaje y su rol como mediador y facilitador. Implica la necesidad de que las instituciones educativas se conviertan en verdaderos centros culturales, con bibliotecas vivas y recursos que inviten a la exploración. Y a nivel familiar, demanda campañas de sensibilización que ayuden a los padres a comprender que leer con sus hijos no es solo una ayuda para las tareas, sino un acto de afecto y un legado cultural invaluable.

El camino a seguir, validado por la teoría, los antecedentes y, sobre todo, por la voz de los propios protagonistas de esta investigación, es claro. Utilizar el poder de los cuentos y relatos colombianos, en el marco de una metodología activa, participativa y dialógica, es la estrategia más prometedora para empezar a sanar las fracturas de este sistema y para devolver a la lectura y la escritura su verdadero propósito: ser herramientas para comprender el mundo, para expresar la propia voz y para construir un futuro con mayores posibilidades.

V. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: “CUENTO Y CUENTO Y MÁS COMPRENDO”

A partir de los hallazgos del diagnóstico, se diseñó la propuesta de intervención pedagógica denominada: “Cuento y cuento y más comprendo”. Esta estrategia didáctica se fundamenta en un enfoque constructivista y sociocultural, buscando transformar la relación de los estudiantes de primaria con el lenguaje escrito, pasando de una experiencia mecánica a un proceso de construcción de significado, goce estético y reflexión crítica.

La propuesta parte de la premisa de que la lectura y la escritura son herramientas poderosas para la expansión del conocimiento y el desarrollo del pensamiento. Se busca crear espacios donde los estudiantes no solo decodifiquen textos, sino que interactúen con ellos para agudizar sus sentidos, conectar el aprendizaje con su realidad y, eventualmente, generar estrategias para transformar su propio entorno. Este enfoque se sincroniza con la perspectiva de Solé (2007), quien postula que “la lectura no es una simple decodificación de signos, sino la interacción entre el lector y el texto, donde el lector construye significado a partir de su experiencia y conocimiento previos” (p. 32).

La elección de cuentos y relatos colombianos como eje central de la estrategia es una decisión deliberada y estratégica. Como se evidenció en el diagnóstico, estos textos generan un alto interés en los estudiantes, proporcionando un vínculo cultural y emocional que actúa como un potente catalizador para la motivación. Al trabajar con narrativas que reflejan su contexto, su gente y sus tradiciones, se fomenta un aprendizaje más significativo y relevante. Adicionalmente, esta inmersión en la literatura nacional contribuye de manera directa al desarrollo de la identidad cultural y a la formación de valores, permitiendo a los estudiantes reconocer y apreciar la riqueza de su patrimonio mientras refuerzan patrones de conducta socialmente valiosos.

Para garantizar una implementación rigurosa y sistemática, la propuesta se articuló en un marco de seis fases secuenciales que abarcaron desde la investigación inicial hasta la disgregación de resultados. Las fases iniciales se centraron en el diagnóstico del estado actual de la lectoescritura mediante pretest, observaciones y encuestas (Fase 1), y en la recopilación y análisis de un corpus de cuentos y relatos colombianos adecuados para la intervención (Fase 2). A partir de esta base empírica y de recursos, se procedió al diseño detallado de la estrategia didáctica, materializada en una secuencia de talleres (Fase 3).

Las fases posteriores se enfocaron en la acción y la evaluación. La implementación de los talleres en las aulas constituyó el núcleo de la intervención (Fase 4), con un monitoreo constante del proceso. Seguidamente, se realizó una evaluación final (Fase 5) a través de un posttest, entrevistas y rúbricas de valoración por parte de la comunidad educativa, para medir el impacto de la estrategia de manera integral. Finalmente, la fase de conclusiones (Fase 6) se dedicó a la redacción del informe final y a la presentación de una propuesta de mejoramiento para asegurar la sostenibilidad del proyecto.

La estrategia “Cuento y cuento y más comprendo” se materializa en una serie de ocho talleres diseñados para ser experiencias de aprendizaje inmersivas y dinámicas. Cada taller, con un título sugestivo y un tiempo de ejecución definido, se estructura en torno a una metodología clara que promueve la participación activa y el pensamiento crítico. Los cuentos seleccionados son de autores colombianos con temas anclados en la cultura popular. De modo que se estructuraron los talleres con un interés específico y un texto seleccionado a partir de ese interés, de la siguiente manera:

- Taller 1. Lectura en voz alta: “Las orejas largas de tío conejo”
- Taller 2. Cuentos que enseñan: “Descubriendo la sabiduría en el compadre rico y el compadre pobre”
- Taller 3. Cuentos que hacen vivir un sueño de infancia: “El Bestiario”
- Taller 4. Descubriendo el sabor de la armonía: “La historia de un postre rebelde”
- Taller 5. Un viaje de fantasía y esperanza: Relato “Flores en mi cabeza”
- Taller 6. Escribir y crear: “Fucsia un sueño de hadas”
- Taller 7. Amistad y fantasía: “Magara y sus amigos imaginarios”
- Taller 8. Aventuras lectoras familiares: “Las tres hermanitas”

El diseño de los talleres tiene las siguientes exigencias didácticas:

1. Ser trabajados con textos de literatura infantil colombiana
2. Promover la comprensión lectora integrando a las demás habilidades lingüísticas.
3. Utilizar textos con imágenes que conlleven a la comprensión de sentidos y significados.
4. Mantener o revelar la relación objetivo, contenido, método y evaluación.
5. Percibir directamente el texto y que los estudiantes muestren sus anteriores saberes

En cada taller, la sesión comienza con una actividad de motivación diseñada para despertar la curiosidad y conectar emocionalmente a los estudiantes con el tema. A continuación, el docente realiza una breve explicación del propósito del taller y activa los saberes previos del grupo, estableciendo un puente entre lo que ya saben y lo que van a aprender. El motor de cada taller es el trabajo con el texto literario, el cual se aborda siguiendo un proceso estructurado en tres etapas, fundamental para el desarrollo de la comprensión:

- Antes de la Lectura: Se explora el paratexto (título, portada, ilustraciones) para que los estudiantes formulen hipótesis y predicciones sobre el contenido, activando sus esquemas mentales.
- Durante la Lectura: Se realiza una lectura compartida en voz alta, con pausas estratégicas para discutir el desarrollo de la trama, analizar las acciones de los personajes y aclarar dudas, fomentando una lectura activa y monitoreada.
- Después de la Lectura: Se promueve la reflexión y la conexión personal con la historia mediante preguntas abiertas. Se realizan ejercicios prácticos diseñados para evaluar la comprensión en sus tres niveles: literal (recuperar información explícita), inferencial (deducir información implícita y relaciones de causa-efecto) y crítico (emitir juicios de valor y proponer alternativas).

La evaluación es un componente transversal y continuo. A lo largo de cada taller, se observa la participación, el interés y el progreso de los estudiantes, culminando con una retroalimentación constructiva que resalta los logros y señala las áreas de mejora, asegurando que cada sesión sea una oportunidad de crecimiento tangible para todos los participantes.

A continuación, se presenta una de las secuencias didácticas que se proponen; en este caso se trata del taller 2 con el relato del autor colombiano Edgard Leónidas Galindo «Matraca», nacido en Prado Tolima, el 10 de noviembre de 1947. Publicó en 1990 el libro «Remembranzas de mi pueblo» que recoge versiones sobre los mitos y leyendas del Tolima, la vida de los pescadores y las fiestas patronales, Arrierías, cuentos, en 1991, «Rajaleñas de palo parado», «Tolima grande, 1997». Entre sus obras se encuentra el cuento: «El compadre rico y el compadre pobre», publicado en la enciclopedia del folclor terrígeno, mitos y leyendas del Tolima grande en el 2007.

Tabla 1. Secuencia didáctica. Taller 2.

Nombre del taller	“Cuentos que enseñan: Descubriendo la sabiduría en el compadre rico y el compadre pobre”
Tiempo de ejecución	1 hora y 30 minutos
Motivación	Video explicativo sobre lectura literal enlace: https://youtu.be/_jUGlO34Evw
Objetivos	• Identificar y explicar las ideas principales, personajes y eventos clave del texto, demostrando una comprensión del contenido leído. • Mejorar la habilidad de los estudiantes para identificar información explícita e implícita en los textos.
Actividades	
El docente insiste en la importancia de leer un texto de forma correcta, usando signos de puntuación y pausas. Además, hace énfasis en el significado que tiene la interpretación de un texto. A continuación, se indica el paso a paso teniendo en cuenta las etapas de la lectura.	

Etapas de la Lectura	Actividad	Descripción
Antes de la Lectura	Introducción del Texto	El docente introduce el cuento y explica la importancia de leer correctamente usando signos de puntuación y pausas.
	Conocimientos Previos	Preguntar a los estudiantes si han escuchado historias sobre la riqueza y la pobreza, y qué enseñanzas suelen tener.
	Interpretación	El docente explica la importancia de la interpretación del texto, incluyendo el reconocimiento de personajes, lugares y acciones.
	Lluvia de Ideas	Los estudiantes participan en una lluvia de ideas sobre por qué es importante identificar información literal.
Durante la Lectura	Lectura Mental	Los estudiantes leen el cuento de manera mental y concentrada durante 5 minutos.
	Lectura en voz alta	El docente lee el cuento en voz alta, haciendo pausas para usar los signos de puntuación correctamente y enfatizando la interpretación del texto.
	Comprensión lectora literal	Mientras el docente lee, los estudiantes siguen el texto y subrayan los personajes, lugares y acciones importantes.
	Comprensión lectora inferencial	El docente hace preguntas breves para asegurar que los estudiantes están comprendiendo la información del texto y pueden sacar datos implícitos que están en el texto.
Después de la Lectura	Ejercicio Práctico	Se entrega la lectura a los estudiantes para una actividad en equipos, donde cada estudiante responde una pregunta sobre el texto.
	Dinámica	Se divide el grupo en dos equipos, cada equipo elige un nombre y participa en un juego de relevos respondiendo preguntas sobre el cuento.
	Evaluación	El equipo que conteste correctamente el mayor número de preguntas gana.
	Retroalimentación	El docente amplía la lectura en el tablero, subraya las respuestas correctas y discute con los estudiantes el porqué de esas respuestas y la reflexión sobre la moraleja que se puede sacar del cuento y aplicar en la vida cotidiana.

Recursos	· Cartelera de la lectura ampliada · Texto: El compadre rico y el compadre pobre. · Trozos de cartulina con preguntas. · Tablero y marcadores.
Evaluación	· Evaluación continua mediante la observación de la participación y el desempeño durante las actividades. · Revisión de las respuestas a las preguntas del ejercicio práctico con la retroalimentación.

Nota: elaboración propia (2025)

VI. CONCLUSIONES

El diagnóstico cuantitativo confirma una crisis de aprendizaje, evidenciando que una mayoría significativa de los estudiantes de primaria no posee las competencias mínimas en comprensión lectora. Esta deficiencia que abarca tanto el nivel literal como el inferencial, obstaculiza directamente su rendimiento académico general y su desarrollo cognitivo.

La falta de una cultura lectora en el hogar es un factor determinante en el bajo desempeño de los estudiantes. El estudio revela que la escasa promoción de la lectura en el entorno familiar, reconocida tanto por padres como por hijos, impone una carga desproporcionada a la escuela y contribuye de manera crítica a la apatía y a las dificultades de comprensión de los estudiantes. Existe una brecha perceptual significativa entre la práctica docente y la experiencia estudiantil. Mientras los docentes reportan el uso constante de métodos convencionales, los estudiantes perciben la enseñanza como monótona debido a la escasa implementación de estrategias interactivas y dialógicas, lo que resulta en un aprendizaje pasivo y poco motivador.

La problemática de la lectoescritura es de naturaleza sistémica y se perpetúa en un círculo vicioso. Las carencias originadas por un entorno familiar poco estimulante se ven reforzadas por prácticas pedagógicas que, al no ser suficientemente participativas, no logran reenganchar al estudiante, consolidando el desinterés y las dificultades de aprendizaje.

La investigación identifica un punto de convergencia estratégico y de alto valor: el interés compartido y mayoritario de estudiantes y docentes por los cuentos y relatos colombianos. Esta sincronización de preferencias valida el uso de la narrativa local y nacional no solo como una opción viable, sino como la herramienta más pertinente y motivadora para la intervención pedagógica. El uso de literatura colombiana, enmarcado en una metodología activa y participativa, es la vía más efectiva para transformar la lectoescritura. Al conectar con la identidad cultural de los estudiantes, se trasciende la decodificación mecánica y se convierte la lectura en un proceso de construcción de significado, goce estético y desarrollo del pensamiento crítico, abordando la raíz del problema diagnosticado.

En última instancia, la conclusión ineludible es que la crisis de lectoescritura observada en esta comunidad educativa no es un problema inherente a los estudiantes, sino el resultado predecible de un sistema que ha fallado en proporcionarles contextos significativos para aprender. Es una crisis integral que nace de la desconexión entre el hogar y la escuela y se agudiza por una práctica pedagógica que, aunque bienintencionada, a menudo sacrifica el compromiso en el altar de la eficiencia estandarizada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cassany D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*. Universidad Autónoma de Madrid, 2003; (32): 113–32
- Cassany, D. (2006). Enseñar lengua. Graó. Barcelona, España.
- Castellanos S. E. del R., y Castro C., J. J. (2017). Estrategias Didácticas para mejorar la Lectura y la Escritura. *Revista Científica*, 2(6), 74–91. INDEC, C.A. Venezuela. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.6.4.74-91>
- Catalá, G., Catalá, M., y Molina Encarna, M. R. (2007). Evaluación de la Comprensión Lectora. Barcelona, España: GRAO
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid. Editorial SINTESIS.
- Ferreiro, E. (2002). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México: Fondo de Cultura Económica.
- Galindo Lozano, D. P., y Doria Correa, R. (2019). Lectura, escritura y oralidad en la escuela desde la perspectiva sociocultural. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(1), 163-176. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – Colombia.
- Goodman, K. (2015). *Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. México: Paidós.
- Jolibert, J. (2001). Comprensión Lectora: El Uso de la Lengua como Procedimiento. Laboratorio Educativo. España.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media*. Bogotá, Colombia: MEN.

- Reyes, M. M. (2016). *El imaginario social de familia en los cuentos infantiles colombianos*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/7972>
- Rivas, M, (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. España: BOCM
- Rocha Peláez, G., & Rocha Peláez, M. (2023). *El cuento como estrategia pedagógica para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del Municipio de El Banco Magdalena-Colombia* (Doctoral dissertation, Corporación Universidad de la Costa). Colombia.
- Sánchez, J. M. (2013). La enseñanza de la lectura en ámbito escolar dentro del currículo español y otros ejemplos europeos. *Didasc@lia: Didáctica y educación*, 4(1), 1-14. Universidad de Las Tunas, Cuba.
- Solé G., I. (2007). Estrategias de lectura. Graó. Barcelona.España.
- Teberosky, A. y Jarque, M. J. (2014). Interacción y continuidad entre la adquisición del lenguaje y el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Ruta maestra*, 8, 21-26.
- Vygotsky, L (1978). *La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito, Obras Escogidas*, tomo III, Madrid, Visor.