



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Leer para aprender: un eje transversal en la educación básica primaria

Laura Marinel López Meneses

Sandra Patricia Mejía Posso

Trabajo de grado presentado para optar el título de Licenciatura en Educación Básica Primaria

Orientadores:

Dra. Dora Inés Chaverra Fernadez (PhD) En Educación

Dr. Gerzon Yair Calle Alvarez (PhD) En Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de educación

Licenciatura en Educación Básica Primaria

Medellín

2026



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Cita	(López Meneses-Mejía Posso, 2026)
Referencia	López Meneses, L. M., & Mejía Posso, S. P. (2026). <i>Leer para aprender. un eje transversal en la básica primaria</i> . [Trabajo de investigación. Universidad de Antioquia, Medellín Colombia]
Estilo APA 7 (2020)	



Licenciatura en Básica Primaria, Cohorte 2024

Centro de investigación, educativas y pedagógicas

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Agradecimientos

Agradecemos primeramente a Dios por su fidelidad, por darnos sabiduría, salud y fortaleza a lo largo de este proceso de formación. A nuestras familias, por el apoyo incondicional, la paciencia y el acompañamiento durante estos años: junto a nosotras sacrificaron tiempo que les pertenecía, y su motivación fue indispensable para ver este sueño cumplido.

A la Universidad de Antioquia y a todo el equipo docente que hizo parte de nuestra formación, por aportar conocimientos con integridad y profesionalismo, y por contribuir a la construcción de nuestro saber pedagógico y disciplinar, haciendo posible la culminación de este proceso.

De manera especial, agradecemos a nuestros asesores, la doctora Dora Inés Chaverra Fernández y el doctor Gerzon Yair Calle Álvarez, quienes acompañaron con generosidad y compromiso cada etapa de la práctica pedagógica y la consolidación de este trabajo de grado. Su conocimiento, experiencia y disposición permanente marcaron de manera positiva nuestra formación y nuestra vida profesional.

Finalmente, agradecemos a la Institución Educativa Hernán Villa Baena y al Colegio Graciela Vásquez Cano, espacios donde ejercemos nuestra labor docente y que nos abrieron sus puertas para desarrollar las prácticas pedagógicas que dieron vida a esta investigación. Gracias por permitirnos crecer profesionalmente y avanzar un paso más en un aprendizaje que sabemos que no termina aquí.

Tabla de contenido

Resumen	8
Abstract	9
Introducción	10
1 Planteamiento del problema	12
2 Antecedentes	15
2.1 Antecedentes internacionales	15
2.2 Antecedentes latinoamericanos	16
2.3 Antecedentes nacionales	16
3 Justificación	20
4 Objetivos	22
4.1 Objetivo general	22
4.2 Objetivos específicos:	22
5 Marco teórico	23
5.1 Educación básica primaria: contexto y sujeto	23
5.2 La transversalidad	25
5.3 La comprensión lectora	28
5.4 El aprendizaje	30
6 Metodología	34
6.1 Enfoque y tipo de investigación	34
6.2 Contexto y participantes	35
6.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información	36

6.3.1 Entrevista semiestructurada	36
6.3.2 Guía de observación no participante	37
6.4 Procedimiento	38
6.5 Análisis de la información	39
6.6 Consideraciones éticas	42
7 Resultados	44
7.1 Procesos lectores desde la perspectiva de los estudiantes	44
7.1.1 Preferencias, dificultades y presencia de la lectura en las áreas	44
7.1.2 Estrategias y actividades de lectura identificadas por los estudiantes	47
7.1.3 Voces de los estudiantes: propuestas para mejorar la lectura	49
7.2 Prácticas lectoras de los docentes en las diferentes áreas del conocimiento.	52
7.2.1 Dimensión docente	55
7.2.2 Dimensión estudiante	56
7.3 La lectura como eje transversal: convergencias entre las perspectivas de estudiantes y docentes	58
8 Conclusiones	62
Referencias bibliográficas	66
Anexos	70

Lista de tablas

Tabla 1. Preferencias y dificultades lectoras de los estudiantes en diferentes áreas	44
Tabla 2. Uso de lectura en diferentes áreas	46
Tabla 3. Estrategias del docente para la comprensión lectora	47
Tabla 4. Frecuencia de actividades de lectura realizadas por los docentes	48
Tabla 5. Propuestas metodológicas que sugieren los estudiantes.	50
Tabla 6. Propuestas de los estudiantes para mejorar la lectura	51
Tabla 7. Caracterización de las observaciones realizadas	52
Tabla 8. Matriz consolidada de observación a docentes sobre prácticas lectoras en el aula	53

Lista de figuras

Figura 1. Cumplimiento por ítem	58
---------------------------------	----

Siglas, acrónimos y abreviaturas

DBA	Derechos Básicos de Aprendizaje
G	Guía
IE HVB	Institución Educativa Hernán Villa Baena
IE GVC	Institución Educativa Graciela Vásquez Cano
ITEES	Revista de Investigación Transdisciplinaria en Educación, Empresa y Sociedad
MEN	Ministerio de Educación Nacional
PNLEO	Plan Nacional de Escritura y Oralidad
UdeA	Universidad de Antioquia
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas
UNICEF	Organismo de las Naciones Unidas que trabaja para proteger y ayudar a los niños y niñas del mundo.

Resumen

El presente trabajo de grado se enmarca en un enfoque cualitativo de alcance descriptivo y analiza cómo se articula la lectura como eje transversal del aprendizaje en la educación básica primaria de la Institución Educativa Hernán Villa Baena, de carácter público, ubicada en el municipio de Bello, y el Colegio Graciela Vásquez Cano, de carácter privado, ubicado en la ciudad de Medellín. Para la recolección de información se emplearon dos técnicas cualitativas: entrevistas semiestructuradas aplicadas a 46 estudiantes de quinto grado y guías de observación no participante realizadas a siete docentes de tercero, cuarto y quinto grado en distintas áreas del conocimiento. Los resultados evidencian que los estudiantes reconocen la presencia de la lectura en las diferentes áreas del currículo, pero la asocian predominantemente con el área de Lengua Castellana y reportan mayores dificultades de comprensión en matemáticas e inglés. Las observaciones de aula confirman que, aunque los docentes incorporan la lectura en sus prácticas pedagógicas, su uso intencionado como herramienta transversal de aprendizaje no se consolida de manera sistemática en todas las áreas del conocimiento. Se concluye que la lectura se articula de manera parcial e irregular como eje transversal en las instituciones participantes, y que su fortalecimiento requiere una mediación docente intencionada, planificada y coherente con los propósitos de aprendizaje de cada disciplina.

Palabras clave: educación básica primaria, comprensión lectora, transversalidad, aprendizaje, práctica docente.

Abstract

This undergraduate thesis is framed within a qualitative, descriptive approach and analyzes how reading is articulated as a transversal axis of learning in primary education at Hernán Villa Baena Educational Institution, a public school located in the municipality of Bello, and Graciela Vásquez Cano School, a private institution located in the city of Medellín. Two qualitative techniques were used for data collection: semi-structured interviews applied to 46 fifth-grade students, and non-participant observation guides conducted with seven teachers from third, fourth, and fifth grade across different subject areas. The results show that students recognize the presence of reading across different curricular areas, but associate it predominantly with the Spanish Language subject and report greater comprehension difficulties in Mathematics and English. Classroom observations confirm that, although teachers incorporate reading into their pedagogical practices, its intentional use as a transversal learning tool is not systematically consolidated across all subject areas. It is concluded that reading is articulated in a partial and irregular manner as a transversal axis in the participating institutions, and that its strengthening requires intentional, planned, and purposeful teaching mediation aligned with the learning goals of each discipline.

Keywords: primary education, reading comprehension, transversality, learning, teaching practice.

Introducción

La lectura ocupa un lugar central en los procesos de aprendizaje escolar (Solé, 1992). No se trata únicamente de una habilidad que se adquiere en los primeros años de escolaridad, sino de una práctica que acompaña y sostiene la construcción de conocimiento a lo largo de toda la trayectoria educativa. Sin embargo, en la experiencia cotidiana de las aulas, la lectura suele asociarse con el área de Lengua Castellana, mientras que en otras disciplinas aparece de manera instrumental y poco intencionada, lo que limita su potencial como herramienta transversal al servicio del aprendizaje en todas las áreas del currículo (Tolchinsky, 2008).

Esta investigación surge de la experiencia directa de dos maestras en ejercicio que, desde su práctica pedagógica en áreas como matemáticas, inglés y otras disciplinas del currículo, identificaron de manera recurrente dificultades en los procesos lectores de sus estudiantes. Esas dificultades no se circunscribían al área de lengua, sino que se manifestaban en distintos contextos de aprendizaje y afectaban el desempeño académico de los estudiantes en múltiples áreas del conocimiento, situación que coincide con lo señalado por el Banco Mundial, la UNESCO y UNICEF (2021), quienes advierten que las dificultades en comprensión lectora constituyen una crisis de aprendizaje que afecta a los sistemas educativos a nivel global. Esta observación sostenida en el aula dio lugar a una pregunta que orientó todo el proceso investigativo: ¿cómo se articula la lectura como eje transversal del aprendizaje en la educación básica primaria?

Con el propósito de responder esa pregunta, se desarrolló un estudio de enfoque cualitativo y alcance descriptivo en dos instituciones educativas del área metropolitana de Medellín: la Institución Educativa Hernán Villa Baena, de carácter público, ubicada en el municipio de Bello, y el Colegio Graciela Vásquez Cano, de carácter privado, ubicado en la ciudad de Medellín. La investigación recogió las voces de 46 estudiantes de quinto grado a través de entrevistas semiestructuradas, y observó las prácticas pedagógicas de siete docentes de distintas áreas mediante guías de observación no participante. Esta doble mirada —desde quienes aprenden y desde quienes enseñan— permitió construir una comprensión más integral de cómo se vive la lectura en el aula y de los factores que favorecen o limitan su articulación como eje transversal (Pérez Abril y Roa Casas, 2010).

El trabajo se organiza en ocho apartados. Los primeros cuatro —planteamiento del problema, antecedentes, justificación y objetivos— establecen el marco desde el cual se aborda el problema de investigación. El quinto apartado desarrolla el marco teórico, organizado en torno a cuatro categorías conceptuales: la educación básica primaria, la transversalidad, la comprensión lectora y el aprendizaje. El sexto apartado describe las decisiones metodológicas que orientaron el proceso investigativo. Los resultados se presentan en el séptimo apartado, organizado en función de los objetivos del estudio y de la pregunta de investigación. Finalmente, el octavo apartado recoge las conclusiones, las limitaciones del estudio y las proyecciones para futuras investigaciones.

Por lo demás, la presente investigación no pretende ofrecer fórmulas ni recetas pedagógicas, sino aportar una comprensión situada y reflexiva sobre cómo se articula la lectura en la práctica cotidiana de dos instituciones educativas concretas. Su valor reside en la posibilidad de que otros maestros, investigadores e instituciones encuentren en estos hallazgos puntos de referencia para repensar el lugar de la lectura en sus propias prácticas y en sus propios contextos escolares.

1 Planteamiento del problema

La lectura constituye uno de los pilares fundamentales del aprendizaje escolar (Solé, 1992). Su desarrollo no se limita al reconocimiento de palabras ni a la decodificación de textos, sino que implica la construcción activa de significado, la interpretación de información y la transferencia de comprensión a distintos contextos académicos (Pérez Abril y Roa Casas, 2010). En la educación básica primaria, este proceso adquiere una relevancia particular, pues, en concordancia con lo que afirma Coll (2023), es en estos primeros años donde se consolidan las competencias lingüísticas y cognitivas que sostendrán el aprendizaje en todos los ciclos escolares posteriores.

A nivel global, diversas organizaciones han señalado que las dificultades en comprensión lectora constituyen uno de los principales obstáculos para el desarrollo educativo. El Banco Mundial, la UNESCO y UNICEF (2021) advierten que estas dificultades no pueden comprenderse como problemas aislados o situaciones locales, sino como una crisis de aprendizaje que se ha agudizado en los últimos años y que afecta de manera desproporcionada a los países de ingresos medios y bajos. En este mismo sentido, Tolchinsky (2008) señala que un porcentaje significativo de la población escolar presenta dificultades para leer textos que exigen procesos inferenciales, lo que evidencia que el problema trasciende contextos geográficos específicos y se instala como un desafío estructural de los sistemas educativos contemporáneos.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional ha reconocido la centralidad de la lectura en la formación de los estudiantes y ha establecido, a través de diversos instrumentos normativos y pedagógicos, que su desarrollo debe ser una responsabilidad compartida por todas las áreas del currículo. A este respecto, la Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares —LEOBE, formalizada mediante el CONPES 4068 de 2021— establece que la lectura y la escritura deben ser prácticas transversales en todas las áreas del conocimiento. De igual manera, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2006) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016) orientan las prácticas docentes hacia el desarrollo de habilidades comunicativas que no son responsabilidad exclusiva del área de Lengua Castellana, sino un compromiso de toda la comunidad educativa.

Sin embargo, la experiencia directa en el aula revela una distancia significativa entre estos lineamientos y lo que ocurre en la práctica cotidiana. Durante el periodo de práctica pedagógica desarrollado en la Institución Educativa Hernán Villa Baena, institución pública ubicada en el municipio de Bello, y en el Colegio Graciela Vásquez Cano, institución privada ubicada en la ciudad de Medellín, se identificaron dificultades recurrentes en los procesos lectores de los estudiantes de educación básica primaria. Estas dificultades no se circunscriben al área de Lengua Castellana, sino que se manifiestan en distintas disciplinas del currículo, lo que permite interpretarlas como una problemática de carácter transversal.

En los contextos observados, los estudiantes muestran capacidad para leer en voz alta con cierto nivel de fluidez; sin embargo, presentan limitaciones importantes al momento de inferir información, identificar ideas principales, seguir instrucciones escritas y relacionar lo leído con situaciones concretas de aprendizaje. Esta situación coincide con lo planteado por Ruiz Martín (2021), quien señala que la comprensión lectora es un proceso complejo que involucra habilidades cognitivas como la atención, la memoria de trabajo y la integración de información, las cuales deben ser fortalecidas de manera intencionada en el aula. Asimismo, Chaverra Fernández (2013) advierte que las prácticas pedagógicas centradas en la literalidad del texto limitan el desarrollo de habilidades interpretativas y críticas, con efectos directos sobre el aprendizaje significativo.

Estas dificultades son especialmente visibles en áreas como matemáticas e inglés, donde la comprensión de enunciados, la interpretación de instrucciones y la lectura de problemas son condiciones indispensables para el desempeño académico. Al respecto, Fisher (2005) plantea que la enseñanza debe promover el pensamiento reflexivo a través de la lectura, favoreciendo procesos de análisis, cuestionamiento y construcción de conocimiento que atraviesen todas las disciplinas escolares.

Un elemento adicional que agrava esta situación se constituye en la fragmentación con la que se concibe la lectura en la escuela. Aunque en ambas instituciones existe un proyecto lector, este se encuentra liderado desde el área de Lengua Castellana y presenta escasa articulación con las demás áreas del currículo. En este sentido, León Fuentes y Vargas Duarte (2019) señalan que la lectura debe asumirse como un proceso transversal que permita su integración en todas las áreas del conocimiento, favoreciendo el desarrollo de habilidades como la interpretación, la

resolución de problemas y la formulación de hipótesis. Bajo la misma línea, Hurtado Vergara (2016) advierte que la fragmentación del conocimiento, producto de una organización curricular que separa las áreas, limita el uso de la lectura como mediadora del aprendizaje.

A raíz de lo mencionado anteriormente, el quinto grado resulta especialmente relevante para analizar esta problemática. Según los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (MEN, 2006), en este nivel los estudiantes deben ser capaces de comprender diversos tipos de texto, utilizando estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información. León Fuentes y Vargas Duarte (2019) describen este momento escolar como el tránsito de "aprender a leer" a "leer para aprender", lo que implica que la comprensión lectora deja de ser un fin en sí misma para convertirse en una herramienta al servicio del conocimiento en todas las áreas. No obstante, los hallazgos de la práctica pedagógica indican que este tránsito no siempre se produce de manera efectiva, lo que puede generar brechas en el desempeño académico que se extienden a lo largo de los distintos ciclos de la educación primaria.

Desde esta perspectiva, se identifica un vacío en la forma en que la lectura ha sido abordada en las instituciones participantes: aunque está presente en la mayoría de las actividades escolares, no siempre se trabaja de manera intencionada ni como estrategia integradora del aprendizaje en todas las áreas del conocimiento. Por lo tanto, esta situación plantea la necesidad de analizar cómo se articula efectivamente la lectura como eje transversal en la educación básica primaria, lo que da lugar a la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se articula la lectura como eje transversal del aprendizaje en la educación básica primaria de la IE Hernán Villa Baena y el Colegio Graciela Vásquez Cano?

2 Antecedentes

La búsqueda de investigaciones previas permitió identificar un campo de estudio amplio y consolidado en torno a la comprensión lectora en la educación básica primaria. No obstante, al centrar la revisión en la transversalidad de la lectura como eje articulador del aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, el campo se reduce considerablemente, lo que reafirma la pertinencia y la necesidad del presente estudio. A continuación, se presentan los antecedentes organizados en tres ámbitos: internacional, latinoamericano y nacional.

2.1 Antecedentes internacionales

En el ámbito internacional, Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012) desarrollaron un estudio titulado "Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria", publicado en la revista española *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Esta investigación analiza de manera sistemática las principales estrategias cognitivas y metacognitivas empleadas en la enseñanza de la comprensión lectora en educación primaria, con especial atención al papel del docente como mediador del proceso lector. Los autores concluyen que la enseñanza explícita de estrategias de comprensión —como la activación de conocimientos previos, la formulación de preguntas y la supervisión del propio proceso lector— incide de manera significativa en el desempeño de los estudiantes. Este antecedente resulta relevante para el presente trabajo porque ofrece un marco conceptual sólido sobre la mediación docente en los procesos lectores, aplicable a distintas áreas del currículo y no exclusivamente al área de lengua.

Por su parte, Sánchez y García Pérez (2021), en su estudio "Ayudar a comprender y enseñar a comprender: dos planteamientos instruccionales para los estudiantes de educación primaria", publicado en la revista chilena *Pensamiento Educativo*, examinan dos enfoques de intervención docente frente a las dificultades de comprensión lectora en el aula. Los autores distinguen entre ayudar a comprender un texto puntual y enseñar a comprender como proceso autónomo y transferible, y concluyen que solo el segundo enfoque genera aprendizajes duraderos y aplicables a distintos contextos académicos. Este hallazgo dialoga directamente con la pregunta de investigación del presente trabajo, en tanto evidencia que la comprensión lectora adquiere su

verdadero potencial pedagógico cuando se enseña como una herramienta transversal y no como una destreza circunscrita a un área específica.

2.2 Antecedentes latinoamericanos

En el contexto latinoamericano, Bustos, Montenegro, Tapia y Calfual (2017) desarrollaron en Chile el estudio "Leer para aprender: cómo interactúan los profesores con sus alumnos en la educación primaria", publicado en *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*. La investigación analiza las interacciones entre docentes y estudiantes durante actividades de lectura en distintas áreas del currículo, identificando patrones de mediación que favorecen o limitan la comprensión. Los autores encuentran que, cuando los docentes orientan la lectura con propósitos claros y promueven la participación activa de los estudiantes, la comprensión mejora significativamente, independientemente del área disciplinar en la que se trabaje. Este antecedente es especialmente pertinente para el presente estudio porque aborda directamente la relación entre práctica docente, lectura y aprendizaje en distintas áreas, que constituye uno de los ejes centrales del análisis.

Asimismo, Avendaño Vidal (2020), en el estudio "Influencia de las estrategias de lectura de Isabel Solé en la comprensión lectora de los educandos de quinto grado de primaria", publicado en la revista peruana *Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, analiza la incidencia de las estrategias de lectura organizadas en tres momentos pedagógicos —antes, durante y después de la lectura— sobre los niveles de comprensión de estudiantes de quinto grado. Los resultados evidencian mejoras significativas en los niveles literal e inferencial; sin embargo, el nivel inferencial continúa siendo el más deficitario, lo que sugiere que los procesos de interpretación y construcción de significado requieren una mediación más sostenida e intencionada. Este antecedente aporta elementos valiosos al presente trabajo en dos sentidos: confirma que el quinto grado es un momento especialmente relevante para el fortalecimiento de la comprensión lectora, y muestra que las estrategias de lectura no son exclusivas del área de Lengua Castellana, sino que pueden aplicarse como herramientas de mediación en distintas disciplinas.

2.3 Antecedentes nacionales

En el ámbito nacional, Hoyos Flórez y Gallego (2017) desarrollaron la investigación "Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria", publicada en la *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. El estudio, de corte cualitativo descriptivo, se realizó con niños y niñas de entre siete y once años vinculados a un club de lectura en el municipio de Envigado, Antioquia. Las autoras concluyen que el desarrollo de habilidades de comprensión lectora requiere de espacios intencionados, acompañados y significativos, en los que la lectura se asuma como una práctica reflexiva y crítica. Este antecedente es pertinente para el presente trabajo porque comparte el enfoque metodológico cualitativo, el contexto colombiano y el interés por comprender cómo se desarrollan los procesos lectores en la básica primaria más allá de la decodificación superficial.

León Fuentes y Vargas Duarte (2019), en su investigación sobre comprensión lectora en estudiantes de primaria desarrollada desde la Universidad Autónoma de Bucaramanga, sostienen que incorporar la lectura en las diferentes áreas del conocimiento favorece el desarrollo de habilidades como la búsqueda de información, la interpretación de gráficos, la comprensión de problemas y la formulación de hipótesis. Los autores argumentan que cada área disciplinar tiene tipos de textos propios —problemas matemáticos, experimentos, mapas, descripciones históricas— que exigen distintos niveles de comprensión, por lo que la transversalidad de la lectura no es únicamente una decisión didáctica, sino una necesidad epistemológica. Este planteamiento constituye uno de los referentes más directos del presente estudio, en tanto define la transversalidad como la práctica de incorporar la lectura en todas las áreas del conocimiento en lugar de limitarla al área de Lengua Castellana.

Gutiérrez (2020), en su investigación "La transversalidad de la lectura en el currículo de la educación básica primaria", publicada en la *Revista de Investigación Transdisciplinaria en Educación, Empresa y Sociedad*, analiza mediante observaciones no participantes y entrevistas a 18 docentes de quinto grado en cinco instituciones públicas del departamento del Atlántico, cómo se articula la lectura en el currículo de básica primaria. Entre los hallazgos más significativos, el autor encuentra que los docentes no tienen claridad sobre el concepto de transversalidad y tienden a identificarla con el plan lector institucional; asimismo, que aunque reconocen la importancia de la lectura para el aprendizaje, su aplicación en áreas como ciencias naturales y ciencias sociales

es escasa y poco intencionada. Este antecedente es el más cercano temática y metodológicamente al presente estudio, y permite establecer un diálogo directo con los hallazgos obtenidos en las instituciones participantes.

Zuluaga Quintero (2024), en su tesis de maestría desarrollada en la Fundación Universitaria Los Libertadores, propone el plan lector como estrategia para fortalecer la comprensión lectora desde una perspectiva transversal en educación primaria. La investigación evidencia que la implementación del plan lector en diferentes asignaturas, más allá de Lengua Castellana, mejoró los procesos lectores de los estudiantes en un 20%, al convertir los textos en pretextos para articular contenidos de distintas áreas. Este antecedente aporta al presente trabajo una perspectiva metodológica sobre cómo puede operacionalizar la transversalidad lectora en la práctica escolar cotidiana.

Finalmente, González López (2021), en su trabajo de grado desarrollado en la Universidad de Antioquia, aborda el fortalecimiento de la comprensión lectora como herramienta para la resolución de problemas lógico-matemáticos en estudiantes de cuarto grado de primaria. Aunque el estudio no emplea el concepto de transversalidad de manera explícita, su análisis evidencia que trabajar la comprensión lectora en el área de matemáticas incide positivamente no solo en el rendimiento matemático, sino también en el desempeño general de los estudiantes en otras áreas. Este hallazgo refuerza la idea central del presente estudio: la lectura no es patrimonio de un área específica, sino una herramienta que atraviesa y sostiene el aprendizaje en todas las disciplinas escolares.

En síntesis, los antecedentes revisados coinciden en señalar que la lectura es un proceso transversal que no debe limitarse al área de Lengua Castellana, que la mediación docente es determinante para su desarrollo efectivo, y que las estrategias lectoras adquieren mayor potencial pedagógico cuando se articulan con los propósitos de aprendizaje de cada disciplina. Al mismo tiempo, la mayoría de las investigaciones se centra en propuestas de intervención o en el diagnóstico de habilidades específicas, mientras que son escasos los estudios que analizan cómo se articula efectivamente la lectura como eje transversal en la práctica cotidiana del aula desde las perspectivas simultáneas de estudiantes y docentes. Es precisamente en ese vacío donde se inscribe el presente trabajo. Esta revisión resulta especialmente relevante en relación con los hallazgos que se presentan en el capítulo de resultados: la tendencia de los estudiantes a asociar la

lectura predominantemente con el área de Lengua Castellana, identificada también por Gutiérrez (2020) en instituciones públicas del Atlántico, se constata igualmente en las dos instituciones participantes en este estudio, lo que sugiere que se trata de un patrón estructural de la cultura escolar colombiana y no de una particularidad local. Asimismo, la escasa articulación entre lectura y matemáticas que documentan León Fuentes y Vargas Duarte (2019) encuentra eco directo en los datos recogidos mediante las guías de observación, donde esta área registra los promedios más bajos de incorporación lectora intencionada. Estos puntos de convergencia refuerzan la solidez del campo problemático planteado y permiten situar los resultados del presente estudio dentro de una discusión más amplia sobre la transversalidad lectora en la educación básica primaria latinoamericana.

3 Justificación

La comprensión lectora constituye una de las competencias fundamentales para el desarrollo académico de los estudiantes, en tanto les permite no solo acceder a la información escrita, sino interpretarla, analizarla y transformarla en conocimiento significativo. Su relevancia no se circunscribe al área de Lengua Castellana, sino que se extiende a todas las disciplinas del currículo, pues leer con comprensión es una condición indispensable para aprender en cualquier área del conocimiento. A pesar de su importancia, investigaciones como las de Bustos et al. (2017) en Chile, Avendaño Vidal (2020) en Perú y Hoyos Flórez y Gallego (2017) en Colombia evidencian que la comprensión lectora continúa siendo uno de los mayores retos de la educación básica primaria, con dificultades que se manifiestan no solo en el rendimiento lector de los estudiantes, sino también en la manera en que la escuela concibe y trabaja la lectura en sus prácticas pedagógicas cotidianas.

En el contexto colombiano, y tal como se desarrolla en el planteamiento del problema, existe una distancia significativa entre los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional sobre la transversalidad lectora y lo que ocurre efectivamente en las aulas. Como lo evidencian Gutiérrez (2020) y León Fuentes y Vargas Duarte (2019), la lectura tiende a concentrarse en el área de Lengua Castellana, mientras que en otras disciplinas aparece de manera instrumental y poco intencionada, lo que limita su potencial como herramienta de aprendizaje y genera brechas en el desempeño académico de los estudiantes a lo largo de los distintos ciclos escolares.

El presente estudio se justifica, en primer lugar, por la necesidad de comprender cómo se articula efectivamente la lectura como eje transversal en dos instituciones educativas con características contextuales distintas: una de carácter público y otra de carácter privado, ubicadas en el área metropolitana de Medellín. Esta doble perspectiva institucional permite aproximarse al fenómeno desde realidades escolares diversas, lo que enriquece la comprensión del problema y amplía el alcance de los hallazgos más allá de un contexto particular.

En segundo lugar, el estudio se justifica por el enfoque metodológico adoptado. A diferencia de la mayoría de las investigaciones revisadas en los antecedentes, que se centran en propuestas de intervención o en la medición de habilidades lectoras específicas, este trabajo opta por un diseño descriptivo cualitativo que recoge simultáneamente las voces de los estudiantes y

las prácticas de los docentes. Esta doble mirada —desde quienes aprenden y desde quienes enseñan— permite construir una comprensión más integral de cómo se vive la lectura en el aula, y constituye uno de los aportes más significativos del estudio al campo de investigación educativa en básica primaria.

En tercer lugar, el trabajo se justifica por su pertinencia para la formación docente. Las investigadoras son maestras en ejercicio, lo que convierte este proceso investigativo en una oportunidad de reflexión sistemática sobre la propia práctica pedagógica. En este sentido, el estudio no solo produce conocimiento sobre la escuela, sino que contribuye a la formación de maestras investigadoras capaces de leer críticamente su contexto, identificar tensiones entre los lineamientos curriculares y las realidades del aula, y proponer comprensiones fundamentadas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, los hallazgos de esta investigación pueden resultar útiles para otras instituciones educativas de básica primaria que enfrentan problemáticas similares en torno a la comprensión lectora y la transversalidad curricular, así como para investigadores que deseen profundizar en estas temáticas desde enfoques cualitativos situados. Del mismo modo, el estudio ofrece insumos concretos para repensar las prácticas pedagógicas en torno a la lectura, de manera que esta deje de asumirse como una responsabilidad exclusiva de un área y se convierta en un eje que articule y sostenga el aprendizaje en todas las disciplinas de la educación básica primaria.

4 Objetivos

4.1 Objetivo general

Analizar la lectura como eje transversal del aprendizaje en la educación básica primaria de la Institución Educativa Hernán Villa Baena y el Colegio Graciela Vásquez Cano.

4.2 Objetivos específicos:

- Reconocer los procesos lectores presentes en las diferentes áreas del conocimiento desde las experiencias de los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Hernán Villa Baena y el Colegio Graciela Vásquez Cano.
- Caracterizar las prácticas lectoras implementadas por los docentes en las diferentes áreas del conocimiento en la educación básica primaria de la Institución Educativa Hernán Villa Baena y el Colegio Graciela Vásquez Cano.

5 Marco teórico

El presente marco teórico constituye el sustento conceptual del presente trabajo de investigación. A partir de un rastreo bibliográfico en torno a los conceptos centrales del estudio, se organizan cuatro categorías de análisis que permiten comprender la lectura como eje transversal del aprendizaje en la educación básica primaria: la educación básica primaria como contexto y sujeto de la investigación, la transversalidad curricular, la comprensión lectora y el aprendizaje. Estas categorías no se conciben de manera aislada, sino en estrecha relación entre sí, pues es precisamente en su articulación donde se construye el marco interpretativo que orienta el análisis de los datos recogidos en el trabajo de campo.

5.1 Educación básica primaria: contexto y sujeto

La educación básica primaria en Colombia es reconocida como un momento fundamental en la trayectoria escolar de los estudiantes, pues en ella se consolidan las bases sobre las cuales se desarrollan los aprendizajes posteriores. En este nivel no solo se fortalecen competencias académicas iniciales, sino también procesos cognitivos, sociales, comunicativos y culturales que permiten a los niños comprender su entorno, relacionarse con los otros y construir sentido frente a sus experiencias escolares (Flórez Romero et al., 2007). En consecuencia, la formación que se desarrolla en estos primeros años resulta determinante para el avance en los demás ciclos educativos, especialmente en lo relacionado con el desarrollo de la comprensión lectora (Coll, 2023).

Desde esta perspectiva, la educación básica primaria constituye un escenario clave para el fortalecimiento de las competencias lingüísticas y comunicativas. La comprensión lectora ocupa un lugar central en este proceso, ya que posibilita interpretar, relacionar ideas, construir significados y acceder al conocimiento en las diferentes áreas. Como plantea Solé (1992), comprender implica un proceso activo de construcción de sentido en el que el lector articula la información del texto con sus conocimientos previos, sus propósitos y el contexto en el que lee. De este modo, a medida que los estudiantes avanzan en su trayectoria escolar, debe fortalecerse progresivamente su capacidad para comprender, analizar e interpretar distintos tipos de textos.

En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional ofrece referentes que orientan la organización de los procesos educativos en la educación básica primaria. Estos lineamientos reconocen que este ciclo tiene como propósito el desarrollo de habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente, así como favorecer la comprensión del entorno y la participación de los estudiantes en la vida escolar (MEN, 2006). En este sentido, tales orientaciones no constituyen únicamente una base normativa, sino también un marco conceptual que permite comprender la lectura como un proceso formativo que atraviesa el desarrollo integral de los niños.

En coherencia con ello, la educación básica primaria no puede entenderse únicamente como una etapa de tránsito hacia el bachillerato. Por el contrario, constituye el fundamento sobre el cual se construyen aprendizajes posteriores y se configuran formas de participación, pensamiento y relación con el conocimiento. En esta línea, Coll (2023) plantea que la equidad educativa se fortalece cuando los estudiantes tienen acceso a aprendizajes significativos, contextualizados y con sentido, lo que implica que la lectura no debe asumirse como una habilidad aislada ni restringida al área de Lengua Castellana, sino como una herramienta esencial para aprender en las diferentes áreas del currículo.

De igual manera, los lineamientos curriculares y los Derechos Básicos de Aprendizaje orientan las prácticas docentes y ofrecen criterios para la organización del trabajo escolar. Sin embargo, diversos autores coinciden en que estos referentes requieren ser interpretados a la luz de las particularidades de cada contexto. En este sentido, Anijovich (2023) señala que el papel del docente no se limita a aplicar prescripciones curriculares ni a calificar resultados, sino que implica acompañar procesos de aprendizaje, generar mediaciones pedagógicas y construir condiciones que permitan a los estudiantes avanzar en la comprensión y apropiación del conocimiento. Esta perspectiva se articula con lo planteado por Zabala (2004), quien sostiene que la práctica educativa es un proceso complejo que exige del docente una reflexión permanente sobre las decisiones pedagógicas que toma en el aula, con el propósito de favorecer aprendizajes significativos y contextualizados.

Desde esta mirada, la investigación sitúa la educación básica primaria como un escenario concreto y cotidiano en el que confluyen las orientaciones curriculares, las prácticas pedagógicas y las experiencias reales de los estudiantes. Esto permite comprender que los procesos de

comprensión lectora no dependen exclusivamente de disposiciones normativas, sino también de las formas en que dichas orientaciones se traducen en prácticas de aula. Por ello, analizar la lectura como eje transversal en este nivel educativo implica reconocer que su fortalecimiento se construye en la interacción entre los referentes pedagógicos, la mediación docente y las condiciones particulares del contexto escolar.

5.2 La transversalidad

La transversalidad curricular constituye uno de los conceptos centrales del presente trabajo, en tanto permite comprender la lectura no como un contenido exclusivo de un área disciplinar, sino como una herramienta pedagógica que atraviesa y articula todas las áreas del conocimiento en la educación básica primaria. La Secretaría de Educación del Distrito (2021) define la transversalidad como una forma de conectar y articular los saberes en diferentes aspectos del aprendizaje, con el propósito de enriquecer y dar sentido a los conocimientos disciplinares en la formación integral, impactando no solo el currículo formal sino también el currículo oculto desde la formación individual y social. En esta misma línea, Cumaco Castillo (2014) la entiende como una tendencia educativa que pretende lograr una mayor vinculación del currículo con la vida y con el entorno social en el que se encuentra la escuela, fomentando un trabajo interdisciplinario que garantice un acercamiento holístico a la realidad escolar y social.

Desde esta perspectiva, la lectura en la educación básica primaria no debe concebirse únicamente como una habilidad que se enseña y se evalúa en el área de Lengua Castellana, sino como una práctica que posibilita la construcción de sentido, la interpretación de la realidad y el desarrollo del pensamiento crítico en todas las disciplinas. León Fuentes y Vargas Duarte (2019) plantean que la lectura debe ir más allá de la decodificación y la respuesta a preguntas literales, y proponen que su incorporación en asignaturas como matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales favorece el desarrollo de habilidades como la interpretación, la resolución de problemas y la formulación de hipótesis, aspectos fundamentales en la formación integral del estudiante.

Esta postura se articula con lo planteado por Tolchinsky (2008), quien sostiene que la escuela ha tendido históricamente a concentrar la enseñanza de la lectura y la escritura en el área de lengua, lo que limita su potencial como herramienta de aprendizaje en otros campos. Para esta autora, el uso de la lengua debe entenderse como una práctica social, lo que implica que los

estudiantes aprendan a leer y escribir en contextos reales y significativos, donde el lenguaje cumpla una función comunicativa y cognitiva. En este sentido, la transversalidad de la lectura no solo responde a una necesidad didáctica, sino también a una comprensión más amplia del lenguaje como mediador del conocimiento.

En coherencia con lo anterior, Pérez Abril y Roa Casas (2010) señalan que el lenguaje atraviesa todas las prácticas escolares y que su desarrollo no puede quedar restringido a los espacios formales del área de lengua. Estos autores proponen que los docentes de todas las disciplinas asuman la lectura y la escritura como herramientas propias de su campo, reconociendo que cada área disciplinar tiene formas particulares de leer, escribir y comunicar el conocimiento. Este planteamiento resulta especialmente relevante para el presente trabajo, en tanto fundamenta la idea de que la transversalidad de la lectura no es una decisión metodológica opcional, sino una condición necesaria para garantizar aprendizajes significativos en todas las áreas del currículo.

Por su parte, Chaverra Fernández (2011) resalta la importancia de la mediación pedagógica en los procesos de comprensión lectora, señalando que el docente cumple un papel fundamental en la orientación de la lectura en diferentes contextos. Desde esta perspectiva, la transversalidad no ocurre de manera espontánea, sino que requiere de una planificación intencionada por parte del docente, quien debe generar estrategias que permitan a los estudiantes interactuar con los textos, relacionarlos con sus saberes previos y utilizarlos como herramientas para aprender en distintas áreas. Este planteamiento es especialmente relevante para la educación primaria, donde los procesos de acompañamiento y guía son determinantes en la formación de hábitos lectores.

En esta misma línea, Rose y Martin (2012) plantean que el lenguaje debe ser una herramienta que abra posibilidades de acceso al conocimiento en todas las materias, y no solo en el espacio de la clase de lengua. Su propuesta pedagógica subraya la importancia de orientar de manera explícita los procesos de lectura y escritura en cada disciplina, de modo que los estudiantes comprendan cómo se organizan los textos propios de cada campo y cómo pueden utilizarlos para construir conocimiento. Este planteamiento fortalece la idea de transversalidad, en la medida en que reconoce que aprender en matemáticas, ciencias, ciencias sociales o inglés implica también aprender a leer e interpretar los lenguajes propios de cada área.

Asimismo, Hurtado Vergara (2016) advierte que uno de los principales obstáculos para lograr la transversalidad de la lectura en la escuela es la fragmentación del conocimiento, producto de una organización curricular que separa las áreas y limita el trabajo interdisciplinar. En este sentido, el autor plantea la necesidad de promover prácticas pedagógicas que integren la lectura como eje articulador del aprendizaje, permitiendo que los estudiantes desarrollen competencias que les faciliten comprender y actuar en diferentes contextos académicos y sociales. Esta perspectiva coincide con los hallazgos de Gutiérrez (2020), quien encuentra que en las instituciones educativas colombianas la transversalidad lectora tiende a identificarse con el plan lector institucional, lo que reduce su alcance y limita su integración efectiva en las distintas áreas del currículo.

Desde el campo de la psicología cognitiva, Ruiz Martín (2021) aporta que la comprensión lectora involucra procesos como la memoria, la atención y la inferencia, los cuales deben ser estimulados de manera progresiva en distintos contextos de aprendizaje. Esto implica que trabajar la lectura de manera transversal no solo fortalece la comprensión en sí misma, sino que favorece el desarrollo de habilidades cognitivas que inciden positivamente en el desempeño de los estudiantes en todas las áreas del conocimiento. De igual manera, Fisher (2005) plantea que el desarrollo del pensamiento está estrechamente relacionado con la capacidad de comprender e interpretar textos, por lo que la lectura debe ser promovida como una herramienta para pensar, cuestionar y construir conocimiento en cualquier disciplina escolar.

A partir de estos aportes teóricos, es posible afirmar que la transversalidad de la lectura no implica únicamente su presencia en diferentes asignaturas, sino su integración intencionada como herramienta pedagógica que favorece el aprendizaje significativo. En el marco del presente trabajo, esta categoría adquiere un papel central, ya que permite analizar cómo las prácticas pedagógicas observadas en el aula incorporan o limitan el uso de la lectura en distintas áreas del conocimiento, y en qué medida los estudiantes reconocen o no la lectura como una herramienta que atraviesa su experiencia de aprendizaje en todas las disciplinas. Es necesario subrayar que la transversalidad no se logra por el simple hecho de que la lectura aparezca mencionada o practicada en diferentes asignaturas: requiere, en cambio, una decisión pedagógica colectiva, planificada y sostenida, que reconozca la especificidad de los textos y los lenguajes de cada disciplina. Cuando los docentes de matemáticas, ciencias o inglés no explicitan el propósito

lector ni enseñan a los estudiantes a navegar los textos propios de su área, la lectura se convierte en un obstáculo silencioso para el aprendizaje en lugar de ser el puente que debería ser. Esta tensión entre la lectura como práctica naturalizada y la lectura como eje intencionalmente articulado constituye el núcleo del problema que este trabajo propone analizar.

5.3 La comprensión lectora

La comprensión lectora se constituye como un proceso fundamental en la formación de los estudiantes, dado que no se limita al reconocimiento de palabras ni a la decodificación de signos, sino que implica la construcción activa de significado a partir de la interacción entre el lector, el texto y el contexto. Desde esta perspectiva, leer comprensivamente supone interpretar, inferir, relacionar ideas y generar nuevos sentidos, lo que convierte la lectura en una herramienta esencial para el desarrollo del pensamiento y para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento (Pérez Abril y Roa Casas, 2010).

Solé (1992) plantea que la comprensión lectora es un proceso activo en el que el lector construye significado a partir de sus conocimientos previos y de las pistas que le ofrece el texto. La autora resalta la importancia de enseñar estrategias antes, durante y después de la lectura, como la anticipación, la formulación de preguntas y la verificación de hipótesis, las cuales favorecen una comprensión más profunda y autónoma. Este enfoque resulta especialmente pertinente para el presente trabajo, ya que orienta la práctica pedagógica hacia el desarrollo de lectores estratégicos capaces de transferir sus habilidades de comprensión a distintos contextos disciplinares.

En esta misma línea, Hurtado Vergara (2016) plantea que la enseñanza de la lectura debe orientarse hacia la reflexión, la crítica y la transformación del pensamiento, superando prácticas tradicionales centradas en la repetición o en la literalidad del texto. Este planteamiento permite comprender que la comprensión lectora no es un proceso pasivo, sino una actividad cognitiva compleja que exige la participación activa del estudiante en la construcción de significados. Desde esta perspectiva, el autor señala que la selección de materiales de lectura debe considerar tanto los intereses y la singularidad de los estudiantes como su potencial para promover la construcción de sentido, pues es a través de textos significativos donde se fortalece el vínculo entre el lector y la lectura.

Por su parte, Chaverra Fernández (2013) advierte que uno de los factores que incide negativamente en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes es el uso de metodologías centradas en la literalidad del texto. Cuando la enseñanza se limita a preguntas cerradas o a la repetición de información, se restringe la posibilidad de que los estudiantes desarrollen habilidades interpretativas y críticas. En este sentido, la autora propone la implementación de estrategias como la inferencia, la relectura y la argumentación, las cuales permiten profundizar en la comprensión del texto y favorecer aprendizajes más significativos.

De manera complementaria, Fisher (2011) resalta que enseñar a pensar es tan importante como enseñar a leer, ya que el pensamiento crítico y reflexivo potencia la comprensión de los textos. Desde esta perspectiva, la lectura comprensiva implica habilidades como analizar, inferir, comparar y formular hipótesis, lo que la convierte en un proceso estrechamente vinculado al desarrollo del pensamiento. Esta relación es clave en la educación primaria, donde los estudiantes están en proceso de consolidar sus habilidades cognitivas y donde la mediación docente resulta determinante para orientar ese proceso.

Asimismo, Rangel Calderón y Rodríguez Jácome (2016) señalan que comprender un texto implica no solo decodificarlo, sino analizarlo críticamente, establecer relaciones y construir significados propios. Esta visión refuerza la idea de que la lectura es una práctica que promueve la autonomía del estudiante, permitiéndole interpretar la información desde su propia perspectiva y relacionarla con situaciones concretas de su contexto escolar y social.

Desde el campo de la psicología cognitiva, Ruiz Martín (2021) aporta que la comprensión lectora involucra procesos como la memoria de trabajo, la atención y la inferencia, los cuales deben ser estimulados de manera progresiva en el aula. El autor señala que una buena comprensión lectora no se logra únicamente con leer con frecuencia, sino con enseñar a pensar sobre lo que se lee, incorporando estrategias como el vocabulario avanzado, la lectura compartida y el diálogo sobre los textos. Esto implica que la enseñanza de la lectura no puede ser improvisada, sino que requiere de una planificación que tenga en cuenta el desarrollo cognitivo de los estudiantes y los propósitos de aprendizaje de cada área disciplinar.

En el marco del presente trabajo, la comprensión lectora se configura como una categoría central de análisis, en tanto permite examinar las dificultades que presentan los estudiantes en las distintas áreas del conocimiento y las estrategias que los docentes implementan en el aula para

abordarlas. A partir del trabajo de campo realizado, se identificó que, aunque los estudiantes participan activamente en actividades de lectura, presentan dificultades para comprender textos en profundidad, especialmente en lo relacionado con la inferencia, la identificación de ideas principales y la comprensión de instrucciones en áreas como matemáticas e inglés. Estos hallazgos reafirman la necesidad de fortalecer prácticas pedagógicas que promuevan la interpretación, la reflexión y el pensamiento crítico como parte de un proceso lector intencionado y transversal.

5.4 El aprendizaje

El aprendizaje, entendido como un proceso activo de construcción de conocimiento, se encuentra estrechamente relacionado con la comprensión lectora. A través de la lectura, los estudiantes acceden a la información, la interpretan, la relacionan con sus conocimientos previos y construyen nuevos significados (Solé, 1992). Desde esta perspectiva, la lectura no constituye únicamente un contenido escolar, sino una herramienta fundamental para aprender en las diferentes áreas del conocimiento, lo que la sitúa en el centro de cualquier discusión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación básica primaria.

Esta relación permite comprender la lectura desde una perspectiva transversal. La transversalidad implica reconocer que los procesos de aprendizaje no ocurren de manera fragmentada ni aislada por asignaturas, sino que se construyen mediante la articulación de distintos saberes, prácticas y experiencias escolares (Cumaco Castillo, 2014). En este sentido, la lectura actúa como mediadora del aprendizaje, pues posibilita comprender instrucciones, interpretar problemas, analizar información, establecer relaciones y construir explicaciones en contextos diversos. Reconocer esta función mediadora implica asumir que fortalecer la comprensión lectora en todas las áreas no es una tarea adicional para los docentes, sino una condición inherente a la práctica pedagógica en cualquier disciplina.

En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional plantea que el desarrollo de la comprensión lectora debe ser una responsabilidad compartida por todas las áreas del currículo (MEN, 2006). Este planteamiento reconoce que aprender no depende exclusivamente del dominio de contenidos disciplinares, sino también de la capacidad de los estudiantes para comprender, interpretar y utilizar la información en diferentes situaciones de aprendizaje. De esta

manera, la lectura adquiere un carácter transversal que atraviesa las prácticas pedagógicas y contribuye a la construcción de aprendizajes significativos en todas las áreas del conocimiento.

En esta misma línea, Hurtado Vergara (2019) señala que la enseñanza debe propiciar ambientes que favorezcan la reflexión, la formulación de hipótesis y la construcción de sentido. Desde esta perspectiva, el docente no se limita a transmitir información, sino que orienta procesos de mediación que permiten al estudiante participar activamente en la construcción de conocimiento. Esta mirada resulta especialmente pertinente para el presente trabajo, en tanto reconoce que el aprendizaje se fortalece cuando la lectura se convierte en una práctica de análisis, interpretación y diálogo con el saber, y no en una actividad mecánica desvinculada de los propósitos de cada área disciplinar.

Por su parte, Zabala (2004) plantea que los procesos de aprendizaje se enriquecen cuando se implementan secuencias didácticas que promueven la participación activa de los estudiantes y la construcción progresiva del conocimiento. La formulación de preguntas, el trabajo colaborativo y el uso de estrategias de organización de la información favorecen la apropiación significativa del conocimiento, pues permiten relacionar lo leído con las experiencias previas, el contexto y las situaciones concretas del aula. Estas estrategias muestran que la comprensión lectora no solo apoya el aprendizaje, sino que constituye una condición para su desarrollo efectivo.

En coherencia con lo anterior, Rose y Martin (2012) plantean que la enseñanza debe garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a la lectura y escritura de textos propios de las diferentes áreas del conocimiento. Su propuesta pedagógica subraya la importancia de orientar de manera explícita los procesos de aprendizaje, de modo que los estudiantes comprendan cómo se organizan los textos disciplinares y cómo pueden utilizarlos para construir conocimiento. Este planteamiento fortalece la idea de transversalidad, en la medida en que reconoce que aprender en matemáticas, ciencias, ciencias sociales o inglés implica también aprender a leer e interpretar los lenguajes propios de cada campo disciplinar.

Asimismo, Fisher (2005) plantea que el aprendizaje se encuentra profundamente relacionado con el desarrollo del pensamiento. Promover la reflexión, el análisis, la argumentación y la toma de decisiones constituye una condición fundamental para comprender los textos y construir aprendizajes más profundos. La lectura, entonces, se convierte en una

herramienta que no solo favorece el acceso a la información, sino también el desarrollo de habilidades cognitivas que trascienden el ámbito escolar y preparan a los estudiantes para participar de manera crítica y autónoma en distintos contextos de la vida social.

En relación con el presente trabajo, esta categoría permite comprender que las dificultades en comprensión lectora identificadas en el trabajo de campo afectan directamente los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes presentan mayores dificultades en áreas como matemáticas e inglés, especialmente en actividades que exigen interpretar instrucciones, inferir información, identificar ideas principales y relacionar contenidos. Estos hallazgos permiten evidenciar que las dificultades lectoras no se limitan al área de Lengua Castellana, sino que inciden de manera directa en la apropiación del conocimiento en distintas áreas del currículo, lo que reafirma la necesidad de asumir la lectura como un eje transversal de la práctica pedagógica en la educación básica primaria. Este planteamiento lleva a una consecuencia pedagógica ineludible: si el aprendizaje en cualquier área depende, en buena medida, de la capacidad del estudiante para leer y comprender los textos de esa disciplina, entonces la enseñanza de la lectura no puede seguir siendo responsabilidad exclusiva del docente de lengua. Asumir esto implica un cambio de perspectiva que va más allá de la buena voluntad individual: requiere acuerdos curriculares, formación docente específica y una cultura institucional que reconozca la lectura como condición de posibilidad del aprendizaje en todas las áreas. En ausencia de ese acuerdo colectivo, la brecha entre lo que los estudiantes pueden leer y lo que se les exige comprender seguirá siendo un obstáculo silencioso para la equidad educativa.

Desde esta perspectiva, analizar el aprendizaje en la educación básica primaria implica reconocer que la lectura debe asumirse como un eje transversal de la práctica pedagógica. Esto supone repensar las formas en que se organiza la enseñanza, de manera que la lectura deje de ser una actividad aislada y se convierta en una herramienta que permita comprender, analizar, dialogar y construir conocimiento en diferentes contextos escolares. En consecuencia, fortalecer la relación entre lectura, aprendizaje y transversalidad no sólo contribuye al mejoramiento del rendimiento académico, sino que favorece la formación de estudiantes críticos, autónomos y capaces de participar de manera significativa en los procesos de aprendizaje y en las realidades de su contexto.

En suma, las categorías abordadas en este marco teórico se articulan en función de un propósito común: comprender la lectura como un proceso que atraviesa la experiencia escolar en su conjunto. Por ello, la educación básica primaria define el escenario y los sujetos del estudio; la transversalidad establece el enfoque desde el cual se analiza la lectura en relación con el currículo; la comprensión lectora precisa los procesos cognitivos y pedagógicos que están en juego; y el aprendizaje sitúa todo lo anterior en su razón de ser. Juntas, estas categorías permiten aproximarse al problema de investigación desde distintos ángulos sin perder de vista su unidad: entender cómo se articula la lectura en la práctica cotidiana del aula, desde las voces de quienes aprenden y de quienes enseñan.

6 Metodología

Este capítulo recoge las decisiones metodológicas que dieron forma al proceso investigativo. Cada una de ellas responde a la naturaleza del problema estudiado y a la pregunta que lo orienta, y busca mantener coherencia entre lo que se quiso conocer, la manera en que se procedió para conocerlo y la forma en que se interpretó la información obtenida. El enfoque adoptado, la caracterización de los participantes, las técnicas e instrumentos empleados y el procedimiento seguido en cada fase del trabajo de campo no son decisiones aisladas, sino elementos que se articulan entre sí para garantizar la solidez y la pertinencia del proceso investigativo. Las consideraciones éticas, por su parte, no se asumen como un requisito formal sino como un principio transversal que orientó el relacionamiento con los participantes y el tratamiento de la información en todo momento.

6.1 Enfoque y tipo de investigación

El presente trabajo de grado se desarrolló desde un enfoque cualitativo de alcance descriptivo. La elección de este enfoque responde a la naturaleza del problema estudiado: comprender cómo se articula la lectura como eje transversal en la educación básica primaria no es una pregunta que pueda responderse mediante la medición de variables o la verificación de hipótesis, sino que exige aproximarse a los significados, las experiencias y las prácticas que los actores construyen en su contexto escolar cotidiano. En este sentido, la investigación cualitativa, tal como la definen Hernández Sampieri et al. (2014), permite estudiar los fenómenos en su ambiente natural, reconociendo las interpretaciones y significados que emergen de las experiencias de los participantes sin reducirlos a datos numéricos.

Desde esta perspectiva, Taylor, Bogdan y DeVault (2016) señalan que la investigación cualitativa implica un contacto directo con el mundo de los participantes, con el propósito de comprender cómo piensan, sienten y actúan en su entorno cotidiano. Esta característica resultó especialmente valiosa para el presente estudio, dado que las investigadoras se encontraban inmersas en los contextos escolares como maestras en ejercicio, lo que favoreció una aproximación situada y sensible a las dinámicas del aula.

El alcance descriptivo, por su parte, fue el más pertinente para los propósitos de esta investigación. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014), los estudios descriptivos buscan especificar propiedades y características de un fenómeno, describir tendencias y detallar cómo se manifiesta en un contexto determinado. En este caso, el estudio no pretendió transformar las prácticas observadas ni proponer una intervención pedagógica, sino describir y comprender cómo se manifiesta la lectura como eje transversal en las prácticas de aula de dos instituciones educativas, a partir de las voces de los estudiantes y de la observación directa de las prácticas docentes. Esta decisión metodológica es coherente con los objetivos del estudio y con las condiciones en las que se desarrolló el trabajo de campo.

6.2 Contexto y participantes

La investigación se desarrolló en dos instituciones educativas con características contextuales diferentes. La primera fue la Institución Educativa Hernán Villa Baena, de carácter público, ubicada en el municipio de Bello. La segunda fue el Colegio Graciela Vásquez Cano, de carácter privado, ubicado en la ciudad de Medellín. La selección de estas instituciones respondió al contexto de práctica pedagógica de las investigadoras y a la posibilidad de observar realidades escolares diversas, lo que permitió ampliar la comprensión del fenómeno estudiado más allá de un único contexto institucional. En la investigación cualitativa, como señalan Hernández Sampieri y Mendoza (2018), la selección de los contextos y los participantes no obedece a criterios de representatividad estadística, sino a la pertinencia y riqueza de la información que cada escenario puede aportar al problema estudiado.

Estudiantes. Los participantes principales fueron estudiantes de quinto grado de ambas instituciones. En total participaron 46 estudiantes: 33 pertenecientes a la Institución Educativa Hernán Villa Baena y 13 del Colegio Graciela Vásquez Cano. La elección de este grado se consideró pertinente por dos razones. En primer lugar, porque corresponde a un momento de la educación básica primaria en el que los estudiantes deben haber consolidado procesos lectores más complejos relacionados con la comprensión, el análisis, la interpretación y la inferencia, habilidades necesarias para el aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento (MEN, 2006). En segundo lugar, porque como señalan León Fuentes y Vargas Duarte (2019), el quinto grado representa el tránsito de "aprender a leer" a "leer para aprender", lo que lo convierte en un nivel

especialmente revelador para analizar cómo se articula la lectura con los procesos de aprendizaje en distintas disciplinas. Adicionalmente, se tuvieron en cuenta otros grupos de tercero y cuarto grado del Colegio Graciela Vásquez Cano para ampliar la observación de los procesos lectores en distintos momentos del ciclo de primaria.

Docentes. Se realizaron observaciones a siete docentes de educación básica primaria de ambas instituciones, en grados tercero, cuarto y quinto, y en áreas como Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Inglés. Los docentes fueron seleccionados a partir de criterios de accesibilidad y disposición voluntaria para participar en el estudio, en el marco de las prácticas pedagógicas desarrolladas por las investigadoras en cada institución. Si bien no se recogió información detallada sobre su formación académica ni su trayectoria profesional, todos se encontraban en ejercicio activo durante el periodo de recolección de información y desarrollaban sus clases en los niveles escolares objeto de estudio. Esta diversidad de áreas y grados permitió obtener una visión amplia de cómo se integran los procesos de lectura en distintos contextos disciplinares de la educación básica primaria.

6.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para la recolección de información se emplearon dos técnicas cualitativas: la entrevista semiestructurada y la observación no participante. La elección de estas técnicas responde a los propósitos del estudio y a la naturaleza de la información que se buscaba obtener: por un lado, comprender cómo viven y perciben los estudiantes los procesos de lectura en las diferentes áreas del conocimiento; por otro, identificar cómo se manifiestan esos procesos en las prácticas pedagógicas cotidianas de los docentes. La combinación de ambas técnicas permitió abordar el problema desde dos perspectivas complementarias y construir una comprensión más integral del fenómeno estudiado.

6.3.1 Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada se diseñó con el propósito de reconocer, desde la perspectiva de los estudiantes, cómo se manifiestan los procesos lectores en las diferentes áreas del conocimiento y de qué manera la lectura se relaciona con sus experiencias de aprendizaje. De acuerdo con Kvale (1996), la entrevista semiestructurada posibilita explorar experiencias,

significados y vivencias de los participantes a través de una conversación guiada que favorece respuestas amplias y contextualizadas. Esta modalidad de entrevista resulta especialmente pertinente en investigaciones con niños y niñas, pues combina la estructura necesaria para orientar la conversación con la flexibilidad suficiente para que los participantes expresen sus ideas con sus propias palabras y desde su propia experiencia.

El instrumento combinó preguntas cerradas, orientadas a identificar tendencias generales, y preguntas abiertas que permitieron profundizar en las experiencias, percepciones e interpretaciones de los participantes. Las preguntas surgieron de las observaciones realizadas durante el periodo de práctica pedagógica y de las situaciones recurrentes identificadas en el aula, especialmente relacionadas con los intereses lectores, las dificultades de comprensión y las formas de participación de los estudiantes en actividades que involucran la lectura en distintas áreas del conocimiento. Según Hernández Sampieri y Mendoza (2018), este tipo de instrumento permite al investigador mantener coherencia con los objetivos del estudio sin renunciar a la riqueza interpretativa que aportan las respuestas abiertas de los participantes.

6.3.2 Guía de observación no participante

La observación no participante permitió registrar de manera sistemática las prácticas pedagógicas relacionadas con la lectura en diferentes áreas del currículo. Según Vieytes (2012), este tipo de observación posibilita la recolección de información sobre hechos y procesos tal como ocurren en su contexto natural, sin intervenir directamente en ellos, lo que favorece una aproximación más fiel a las dinámicas cotidianas del aula. La elección de la modalidad no participante se justifica por la posición de las investigadoras en el escenario: al ser maestras en ejercicio en las mismas instituciones, una observación participante habría implicado un nivel de involucramiento que podría haber afectado la naturalidad de las prácticas observadas. La observación no participante permitió, en cambio, mantener una distancia analítica que favoreció la descripción rigurosa de lo observado.

La guía se estructuró a partir de dos dimensiones: prácticas docentes y participación estudiantil. Entre los aspectos observados se incluyeron el uso de diferentes tipos de lectura, la explicitación del propósito lector, la relación con conocimientos previos, el uso de materiales de

apoyo, la participación de los estudiantes en actividades lectoras y las evidencias de comprensión lectora en distintas áreas del conocimiento.

Con el propósito de sistematizar la información recolectada, la guía empleó una valoración dicotómica de presencia o ausencia —representada con los valores 1 y 0 respectivamente— para cada uno de los ítems observados. Es importante precisar que esta herramienta no tiene un propósito cuantitativo ni pretende medir frecuencias estadísticas, sino facilitar la organización y visualización de los datos cualitativos recogidos durante las observaciones. Como señala Martínez Miguélez (2006), en la investigación cualitativa es legítimo recurrir a recursos de sistematización que apoyen el ordenamiento de la información, siempre que el análisis posterior sea de naturaleza interpretativa y no reduzca los datos a su expresión numérica. En coherencia con este principio, los totales resultantes de la sistematización se interpretan en este trabajo como indicadores de tendencia que orientan el análisis cualitativo posterior, y no como datos estadísticos con valor en sí mismos. Este instrumento fue aplicado en siete momentos de observación en ambas instituciones y su diseño fue revisado y ajustado con el acompañamiento de los asesores de práctica, con el fin de garantizar pertinencia, claridad y coherencia con los objetivos de la investigación.

6.4 Procedimiento

El proceso investigativo se desarrolló en tres fases que permitieron organizar el trabajo de campo de manera coherente y progresiva, garantizando que cada etapa respondiera a los objetivos del estudio y preparara las condiciones necesarias para la siguiente.

Primera fase: planeación. En esta etapa se realizó la revisión teórica y la construcción de los instrumentos de recolección de información. A partir de la lectura y el análisis de los referentes conceptuales, se definieron las categorías iniciales de análisis —lectura, comprensión lectora, transversalidad y práctica docente— que orientaron tanto el diseño de los instrumentos como el proceso de interpretación posterior. Asimismo, se establecieron los criterios de selección de los participantes y se gestionaron los permisos institucionales y los consentimientos informados necesarios para el desarrollo del trabajo de campo. De acuerdo con Hernández Sampieri y Mendoza (2018), esta fase de planeación es fundamental en la investigación cualitativa, pues permite anticipar las decisiones metodológicas y construir instrumentos

coherentes con los propósitos del estudio, sin que ello implique rigidez en el proceso, dado el carácter flexible y emergente de la investigación cualitativa.

Segunda fase: trabajo de campo. En esta etapa se aplicaron las entrevistas semiestructuradas a los 46 estudiantes de quinto grado de ambas instituciones y se desarrollaron las siete observaciones no participantes en las aulas de clase. Las entrevistas se realizaron en espacios habilitados dentro de cada institución, garantizando condiciones de privacidad y comodidad para los participantes. Las observaciones se llevaron a cabo en distintos momentos y áreas del currículo, con el propósito de recoger información desde perspectivas diversas y en contextos naturales de enseñanza y aprendizaje. Esta fase permitió recoger información desde distintos grados escolares, ambientes y momentos del contexto escolar, tanto desde la mirada de los estudiantes como desde la observación directa de las prácticas docentes.

Tercera fase: análisis e interpretación. Una vez recogida la información, se procedió a su organización, sistematización, categorización e interpretación. Esta fase se desarrolló de manera progresiva y reflexiva, retomando constantemente los referentes teóricos y los objetivos del estudio para orientar las decisiones interpretativas. Creswell y Poth (2018) señalan que en la investigación cualitativa el análisis no es una etapa separada del proceso, sino que se construye en diálogo permanente con los datos, las categorías teóricas y las preguntas que orientan el estudio, lo que garantiza que las interpretaciones sean coherentes con la naturaleza del fenómeno estudiado.

6.5 Análisis de la información

El análisis de la información se realizó mediante un proceso progresivo de organización, sistematización, categorización e interpretación, en coherencia con el enfoque cualitativo adoptado. Este proceso no se concibió como una etapa lineal y separada del trabajo de campo, sino como un ejercicio reflexivo y continuo que acompañó cada momento de la investigación, desde la recolección de los datos hasta la construcción de las interpretaciones finales (Creswell y Poth, 2018).

En primer lugar, las respuestas obtenidas en las entrevistas semiestructuradas fueron transcritas y organizadas en matrices elaboradas en Excel, lo que permitió consolidar la información, identificar recurrencias y tendencias de respuesta en relación con los temas

abordados. Este proceso de organización inicial constituye lo que Hernández Sampieri y Mendoza (2018) denominan reducción de datos, es decir, el conjunto de operaciones mediante las cuales el investigador selecciona, simplifica y transforma la información bruta con el propósito de hacerla manejable e interpretable sin perder su riqueza cualitativa.

En segundo lugar, la información fue agrupada en categorías de análisis construidas a partir de los objetivos de investigación y de los referentes teóricos del marco conceptual: lectura como eje transversal, comprensión lectora, aprendizaje y prácticas docentes. De acuerdo con Vives Varela y Hamui Sutton (2021), la categorización en la investigación cualitativa no consiste en clasificar datos de manera mecánica, sino en construir interpretaciones que den cuenta de los significados que los participantes atribuyen a sus experiencias. En este sentido, las categorías empleadas en el presente estudio no fueron impuestas de manera rígida sobre los datos, sino que se fueron precisando y enriqueciendo en diálogo con la información recogida en el trabajo de campo.

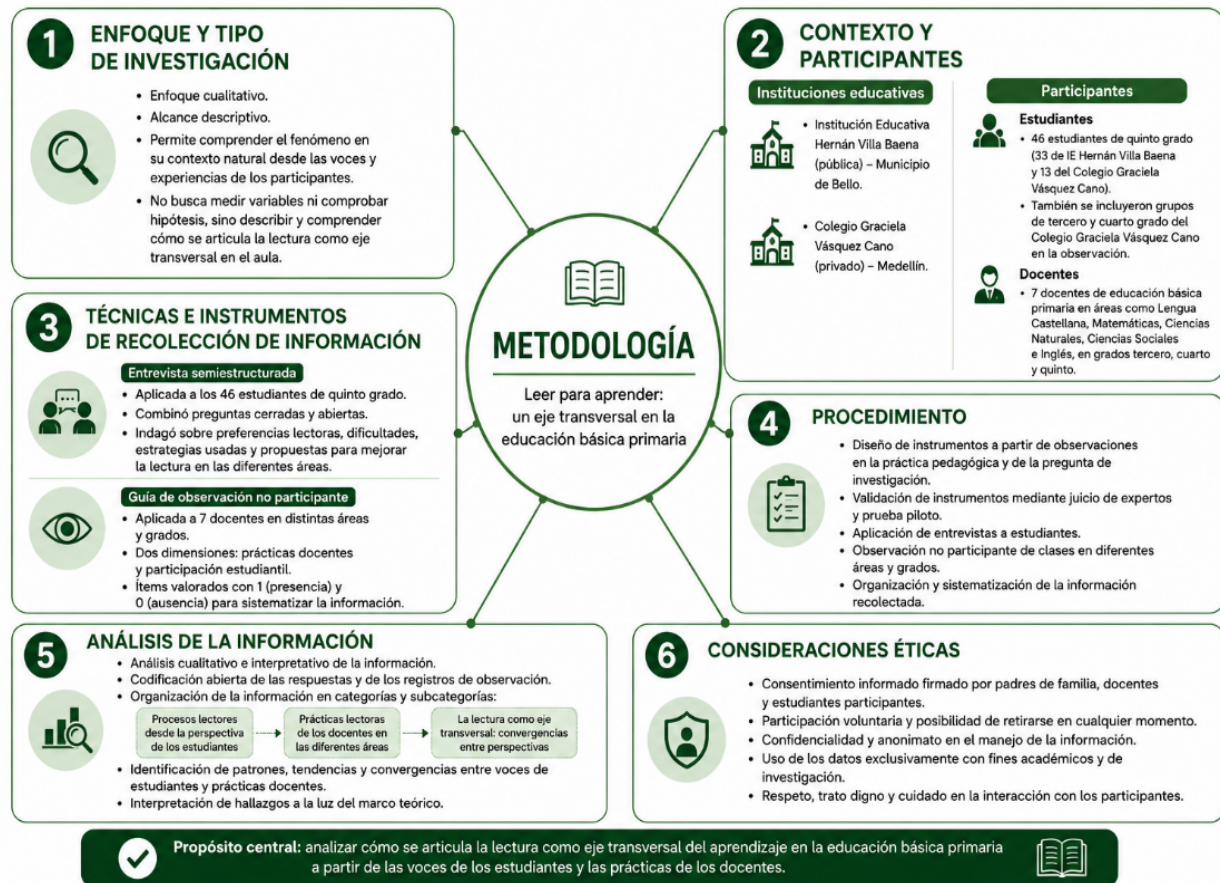
Para operacionalizar el proceso de categorización, cada respuesta de las entrevistas fue leída en su totalidad y codificada en función de las cuatro categorías principales. Dentro de cada categoría se identificaron subcategorías emergentes: por ejemplo, dentro de “procesos lectores desde la perspectiva de los estudiantes” surgieron subcategorías como preferencias lectoras por área, dificultades de comprensión y propuestas de mejora. Este proceso de codificación fue realizado de manera independiente por cada investigadora y posteriormente contrastado entre ambas, con el fin de garantizar consistencia interpretativa. Los desacuerdos fueron resueltos mediante discusión y consulta con los referentes teóricos del marco conceptual. Como resultado, las matrices en Excel pasaron de ser registros de frecuencia a convertirse en instrumentos de análisis cualitativo, en los que cada celda no solo registraba una tendencia sino que la contextualiza con fragmentos representativos de las respuestas de los estudiantes.

En el caso de la guía de observación, los registros se organizaron en una matriz consolidada que permitió identificar patrones de presencia y ausencia en los ítems observados, facilitando la identificación de regularidades en las prácticas pedagógicas y en las formas de participación de los estudiantes en ambas instituciones. Como se explicó en el apartado anterior, los valores dicotómicos empleados en esta sistematización cumplen una función organizativa y

no estadística, y los totales resultantes se interpretan como indicadores de tendencia que orientan el análisis cualitativo.

Finalmente, la interpretación de los datos se realizó mediante un ejercicio de triangulación entre los referentes teóricos, la información obtenida en las entrevistas y los hallazgos derivados de la observación. Según Hernández Sampieri y Mendoza (2018), la triangulación permite contrastar información proveniente de distintas fuentes y técnicas con el propósito de construir interpretaciones más sólidas y coherentes, y de reducir el riesgo de sesgos asociados al uso de una única fuente de datos. En el presente estudio, este proceso permitió comprender cómo la lectura se configura como eje transversal en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación básica primaria de las dos instituciones participantes, y construir conclusiones fundamentadas en la convergencia entre lo que los estudiantes expresaron, lo que los docentes hicieron en el aula y lo que los referentes teóricos plantean sobre el problema.

En términos concretos, la triangulación se llevó a cabo en tres momentos. En un primer momento, las tendencias identificadas en las entrevistas —como la asociación de la lectura con el área de Lengua Castellana o las dificultades reportadas en matemáticas e inglés— fueron contrastadas con los patrones registrados en las guías de observación, con el fin de verificar si lo que los estudiantes describían correspondía con lo observado en el aula. En un segundo momento, estos hallazgos empíricos fueron puestos en diálogo con los planteamientos del marco teórico: por ejemplo, la baja presencia de lectura intencionada en las observaciones fue interpretada a la luz de lo planteado por Chaverra Fernández (2011) sobre la necesidad de una mediación docente deliberada, y los reportes de dificultad en matemáticas se leyeron desde los aportes de Ruiz Martín (2021) sobre las habilidades cognitivas implicadas en la comprensión lectora. En un tercer momento, los antecedentes revisados sirvieron como referente comparativo: los hallazgos del presente estudio fueron confrontados con los de Gutiérrez (2020) y León Fuentes y Vargas Duarte (2019), lo que permitió identificar continuidades y especificidades propias de los contextos estudiados. Este proceso de triangulación progresiva garantizó que las interpretaciones presentadas en el capítulo de resultados no se apoyaron exclusivamente en la voz de los estudiantes ni en la observación de los docentes, sino en la articulación fundamentada de ambas fuentes con el corpus teórico que orienta el estudio.



6.6 Consideraciones éticas

El desarrollo de esta investigación estuvo orientado en todo momento por los principios éticos que rigen la investigación educativa con menores de edad. Estos principios no se asumieron como requisitos formales, sino como condiciones fundamentales para garantizar el respeto, la dignidad y el bienestar de todos los participantes a lo largo del proceso investigativo.

En relación con los estudiantes, se solicitó el consentimiento informado a los padres de familia o acudientes, explicando claramente los objetivos del estudio, la naturaleza voluntaria de la participación y la confidencialidad de la información recolectada. De igual manera, se obtuvo el asentimiento de los propios estudiantes, quienes fueron informados de su derecho a participar libremente y a retirarse del proceso en cualquier momento sin consecuencia alguna. En todo momento se asumió a los estudiantes como sujetos de derechos con voz propia, cuya participación enriqueció el proceso investigativo sin comprometer su bienestar ni su integridad.

Como señalan Liebel y Martínez (2019), la ética en la investigación con niños y niñas no es un requisito formal sino el límite que protege la dignidad de los participantes, lo que implica reconocerlos no como objetos de observación sino como sujetos activos cuya voz debe ser escuchada y valorada.

En relación con los docentes, cada uno de los participantes fue informado previamente sobre los propósitos del estudio y manifestó su disposición voluntaria a participar en las observaciones de aula. Del mismo modo, se contó con el aval de las directivas de ambas instituciones para el desarrollo del trabajo de campo, lo que garantiza que el proceso investigativo se desarrolló en un marco de transparencia y respeto institucional.

El tratamiento de la información recolectada se realizó en estricto cumplimiento de la Ley 1581 de 2012, que establece las disposiciones generales para la protección de datos personales en Colombia, y de la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia, que garantiza los derechos de los niños, niñas y adolescentes a la dignidad, la participación y la protección en cualquier proceso que los involucre. Los nombres de todos los participantes fueron anonimizados y su identidad se preservó en todos los registros e informes del estudio.

Finalmente, es importante señalar que la condición de las investigadoras como maestras en ejercicio en las mismas instituciones donde se desarrolló el estudio implicó una reflexión permanente sobre su posición en el campo. Esta cercanía con el escenario investigado, aunque enriqueció la comprensión del fenómeno, también exigió una vigilancia constante sobre los posibles sesgos que podría introducir la familiaridad con los contextos y los participantes. En este sentido, Creswell y Poth (2018) señalan que la reflexividad del investigador cualitativo —es decir, la capacidad de examinar críticamente su propia posición en el campo— es una condición indispensable para garantizar el rigor y la credibilidad del proceso investigativo.

7 Resultados

El presente capítulo expone los hallazgos derivados del trabajo de campo, el cual integró entrevistas semiestructuradas aplicadas a 46 estudiantes de quinto grado y guías de observación no participante realizadas a siete docentes de educación básica primaria, en la Institución Educativa Hernán Villa Baena y el Colegio Graciela Vásquez Cano. Los datos obtenidos fueron organizados y sistematizados en matrices elaboradas en Excel, lo que permitió registrar de manera ordenada las respuestas de los estudiantes e identificar tendencias en las prácticas pedagógicas observadas. La presentación de los resultados se organiza en tres apartados que responden progresivamente a los objetivos del estudio y a la pregunta de investigación: en primer lugar, los procesos lectores desde la perspectiva de los estudiantes; en segundo lugar, las prácticas lectoras de los docentes en las diferentes áreas del conocimiento; y en tercer lugar, un análisis integrador que articula ambas dimensiones en función de la lectura como eje transversal del aprendizaje.

7.1 Procesos lectores desde la perspectiva de los estudiantes

Este apartado presenta los hallazgos derivados de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los estudiantes de quinto grado de ambas instituciones. El análisis se orienta a responder el primer objetivo específico del estudio: reconocer los procesos lectores presentes en las diferentes áreas del conocimiento desde las experiencias de los estudiantes.

7.1.1 Preferencias, dificultades y presencia de la lectura en las áreas

Un primer aspecto explorado en las entrevistas fue la relación que los estudiantes establecen entre la lectura y las diferentes áreas del conocimiento, tanto desde sus preferencias como desde las dificultades que experimentan. La Tabla 1 recoge esta información para los 46 estudiantes participantes de ambas instituciones.

Tabla 1. Preferencias y dificultades lectoras de los estudiantes en diferentes áreas

	Prefiero leer		Dificultades para leer	
Área	IE HVB	IE GVC	IE HVB	IE GVC

	n	%	n	%	n	%	n	%
Castellano	17	51.5	5	38.5	1	3.0	2	15.4
Inglés	5	15.2	0	0.0	17	51.5	2	15.4
Sociales	3	9.1	2	15.4	1	3.0	3	23.1
Artística	1	3.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Ciencias naturales	1	3.0	2	15.4	1	3.0	2	15.4
Matemáticas	1	3.0	1	7.7	12	36.4	4	30.8
Historia	1	3.0	2	15.4	0	0.0	0	0.0
Tecnología	0	0.0	0	0.0	1	3.0	0	0.0
Religión	0	0.0	1	7.7	0	0.0	0	0.0
No responde	4	12.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Total	33	100.0	13	100.0	33	100.0	13	100.0

Nota: n: números de estudiantes, IE HVB: Institución educativa Hernan Villa Baena, IE GVC: Institución educativa Colegio Graciela Vásquez Cano Fuente: elaboración propia.

Los datos de la Tabla 1 revelan una tendencia consistente en ambas instituciones: los estudiantes asocian la lectura preferentemente con el área de Lengua Castellana, que concentra el 51.5% de las preferencias en la IE Hernán Villa Baena y el 38.5% en el Colegio Graciela Vásquez Cano. Esta asociación no es casual, sino que refleja una concepción arraigada según la cual la lectura es una práctica propia del área de lengua y no una herramienta transversal al servicio del aprendizaje en todas las disciplinas. Como señala Tolchinsky (2008), la escuela ha tendido históricamente a concentrar la enseñanza de la lectura en el área de lengua, lo que limita su potencial como mediadora del conocimiento en otros campos disciplinares.

Al mismo tiempo, los datos sobre dificultades lectoras muestran que matemáticas e inglés son las áreas donde los estudiantes reportan mayores obstáculos para comprender lo que leen: en la IE Hernán Villa Baena, el 36.4% señala dificultades en matemáticas y el 51.5% en inglés; en el Colegio Graciela Vásquez Cano, el 30.8% reporta dificultades en matemáticas. Estos hallazgos son coherentes con lo planteado por Ruiz Martín (2021), quien señala que la comprensión lectora involucra habilidades cognitivas como la atención, la memoria de trabajo y la inferencia, las cuales se ponen a prueba de manera particular en áreas que exigen la interpretación de

enunciados, la comprensión de instrucciones y la resolución de problemas escritos. La dificultad no reside, por tanto, en la lectura en sí misma, sino en la ausencia de estrategias pedagógicas que enseñen a los estudiantes a leer los textos propios de cada disciplina.

En complemento con lo anterior, la Tabla 2 permite conocer en qué medida los estudiantes reconocen la presencia de la lectura en las diferentes áreas del conocimiento, más allá de sus preferencias o dificultades particulares.

Tabla 2. Uso de lectura en diferentes áreas

	IE HVB	Columna 1	IE GVC	Columna 2
Actividad	N	%	N	%
Sí	30	90.9	9	69.2
No	3	9.1	3	23.1
No responde	0	0.0	1	7.7
Total	33	100.0	13	100.0

Nota. Fuente: elaboración propia.

Los datos de la Tabla 2 son especialmente relevantes para el presente estudio: el 90.9% de los estudiantes de la IE Hernán Villa Baena y el 69.2% del Colegio Graciela Vásquez Cano reconocen que la lectura está presente en distintas áreas del conocimiento. Este hallazgo evidencia que los estudiantes perciben la lectura como una práctica que trasciende el área de Lengua Castellana, lo que constituye un punto de partida importante para pensar en su desarrollo como eje transversal. Sin embargo, este reconocimiento coexiste con las dificultades de comprensión reportadas en áreas como matemáticas e inglés, lo que sugiere que la presencia de la lectura en distintas asignaturas no garantiza por sí sola su aprovechamiento pedagógico efectivo.

Durante las entrevistas, algunos estudiantes manifestaron que, aunque leen en diferentes materias, las lecturas en ocasiones les resultan extensas o poco motivadoras. Estas expresiones son coherentes con lo planteado por Hurtado Vergara (2016), quien señala que para que la lectura cumpla su función formativa es necesario que se ofrezca a los estudiantes material seleccionado

que considere sus intereses y promueva la construcción de significados, pues es a través de textos significativos donde se fortalece el vínculo entre el lector y la lectura.

7.1.2 Estrategias y actividades de lectura identificadas por los estudiantes

Un segundo aspecto explorado en las entrevistas fue la manera en que los estudiantes perciben las estrategias y actividades que sus docentes implementan para trabajar la lectura en el aula. La Tabla 3 recoge las estrategias que los estudiantes identifican con mayor frecuencia en sus clases.

Tabla 3. Estrategias del docente para la comprensión lectora

Estrategia	IE HVB	Columna 1	IE GVC	Columna 2
	n	%	n	%
Leer textos en copias	11	33.3	3	23.1
Explicación docente	8	24.2	2	15.4
Ayudas visuales	3	9.1	3	23.1
Leer varias veces	2	6.1	2	15.4
Leer lento	2	6.1	0	0.0
Leer en silencio	1	3.0	0	0.0
Respuestas poco claras	6	18.2	1	7.7
Leer con otro compañero	0	0.0	2	15.4
Total	33	100%	13	100%

Nota. Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la Tabla 3 muestran que las estrategias de lectura que los estudiantes identifican con mayor frecuencia son la entrega de textos en copias y la explicación del docente, lo que sugiere que la lectura en el aula se desarrolla predominantemente desde una modalidad transmisiva, en la que el docente explica y el estudiante recibe. En este esquema, la lectura aparece como un recurso para acceder a información, pero no necesariamente como una práctica

que se enseña de manera explícita y estratégica. Chaverra Fernández (2011) advierte que la comprensión lectora en la escuela requiere del uso de estrategias pedagógicas intencionadas que vayan más allá de la entrega de materiales, y que el docente asuma un papel activo como mediador en la construcción de significado.

Es significativo que un porcentaje considerable de estudiantes —18.2% en la IE Hernán Villa Baena y 7.7% en el Colegio Graciela Vásquez Cano— no logró identificar con claridad las estrategias que sus docentes utilizan para favorecer la comprensión lectora. Este hallazgo puede interpretarse de dos maneras complementarias: por un lado, sugiere que las estrategias no siempre se hacen explícitas para los estudiantes; por otro, puede indicar que la lectura se trabaja de manera tan naturalizada en el aula que los estudiantes no la reconocen como objeto de enseñanza. Ambas interpretaciones apuntan a la misma necesidad: que la mediación docente en torno a la lectura sea más visible, intencionada y consciente.

En la Tabla 4, relacionada con las actividades de lectura que los docentes desarrollan en el aula, se identifica que el trabajo en grupo aparece como una de las estrategias más frecuentes en ambas instituciones. Asimismo, en la Institución Educativa Hernán Villa Baena se observa una mayor presencia de preguntas o cuestionarios sobre la lectura, mientras que en la Institución Educativa Graciela Vásquez Cano esta práctica aparece con menor recurrencia según las respuestas de los estudiantes. También se reconoce, en ambos contextos, el uso de dibujos o representaciones visuales como forma de expresar la comprensión de los textos.

La Tabla 4 amplía esta perspectiva al recoger las actividades concretas que los estudiantes reconocen con mayor frecuencia en sus clases, más allá de las estrategias generales identificadas en la tabla anterior.

Tabla 4. Frecuencia de actividades de lectura realizadas por los docentes

Actividad	IE HVB	Columna 1	IE GVC	Columna 2
	n	%	n	%
Trabajo en grupo	8	24.2	4	30.8
Preguntas- cuestionarios	7	21.2	0	0.0

Resúmenes	5	15.2	1	7.7
Dibujar	5	15.2	3	23.1
Dramatizar	3	9.1	1	7.7
Respuestas repetidas	3	9.1	0	0.0
Videos	1	3.0	0	0.0
Carteleros	1	3.0	1	7.7
Total	33	100.0	13	100.0

Nota. Fuente: elaboración propia.

La Tabla 4 permite identificar las actividades de lectura que los estudiantes reconocen con mayor frecuencia en sus clases. El trabajo en grupo aparece como la estrategia más recurrente en ambas instituciones, seguido de preguntas o cuestionarios en la IE Hernán Villa Baena y de representaciones gráficas en el Colegio Graciela Vásquez Cano. Si bien estas actividades constituyen un punto de partida valioso, su análisis revela una tendencia hacia la verificación de la comprensión más que hacia su desarrollo progresivo. En este sentido, Solé (1992) plantea que enseñar a leer implica ofrecer estrategias que permitan anticipar, verificar, relacionar, interpretar y reorganizar la información, lo que va más allá de responder preguntas al finalizar un texto.

Resulta significativa la ausencia, en las respuestas de los estudiantes, de actividades como la activación de conocimientos previos, la formulación de hipótesis, la relectura o el uso de organizadores gráficos, que son estrategias ampliamente respaldadas por la investigación en comprensión lectora (Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012). Esta ausencia no implica necesariamente que dichas estrategias no se utilicen en el aula, pero sí sugiere que, en la percepción de los estudiantes, las actividades de lectura más visibles son aquellas orientadas a la producción de un resultado —un resumen, un dibujo, una respuesta— y no las que acompañan el proceso de comprensión en sí mismo.

7.1.3 Voces de los estudiantes: propuestas para mejorar la lectura

Un tercer aspecto explorado en las entrevistas fue la perspectiva de los propios estudiantes sobre cómo podría mejorarse el trabajo con la lectura en el aula. Las Tablas 5 y 6 recogen, respectivamente, las propuestas metodológicas que los estudiantes sugieren y las condiciones que consideran necesarias para fortalecer sus procesos lectores.

Tabla 5. Propuestas metodológicas que sugieren los estudiantes.

	IE HVB	Columna 1	IE GVC	Columna 2
Propuestas	N	%	N	%
Leer todos al mismo tiempo	7	21.2	2	15.4
Dramatizar	4	12.1	1	7.7
Leer más	4	12.1	3	23.1
Leer en voz alta	4	12.1	2	15.4
Subrayar	3	9.1	0	0.0
Trabajo en grupo	3	9.1	1	7.7
Resumen	2	6.1	0	0.0
Juegos	2	6.1	1	7.7
Explicar mejor	2	6.1	1	7.7
Palabras clave	1	3.0	0	0.0
Respuesta anulada	1	3.0	0	0.0
Hacer los propios libros	0	0.0	1	7.7
Total	33	100.0	13	100.0

Nota. Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la interpretación de la Tabla 5, las propuestas metodológicas que los estudiantes sugieren para mejorar sus procesos lectores revelan una disposición activa hacia la lectura, siempre que esta se desarrolle de formas más participativas y significativas. Estrategias como la lectura en voz alta, la dramatización, el trabajo en grupo y el uso de juegos apuntan hacia

una comprensión de la lectura como experiencia colectiva y dinámica, en la que el intercambio entre pares cumple un papel central. Esta percepción es coherente con los planteamientos de Bustos et al. (2017), quienes encuentran que la interacción entre docentes y estudiantes durante actividades de lectura favorece significativamente la comprensión, especialmente cuando se generan espacios de diálogo y construcción compartida de sentido.

A este respecto, la Tabla 6 complementa estas propuestas al recoger las condiciones más amplias que los estudiantes consideran necesarias para mejorar su relación con la lectura en el aula.

Tabla 6. Propuestas de los estudiantes para mejorar la lectura

	IE HVB	Columna 1	IE GVC	Columna 2
Propuestas	n	%	n	%
Explicar mejor	6	18.2	1	7.7
Leer más	6	18.2	4	30.8
Música	3	9.1	2	15.4
Juegos	3	9.1	0	0.0
Cuentos	1	3.0	1	7.7
Dibujos	1	3.0	2	15.4
Figuras	1	3.0	0	0.0
Acertijos	1	3.0	0	0.0
Respuestas no claras	11	33.3	1	7.7
Total	33	100.0	13	100.0

Nota. Fuente: elaboración propia.

La Tabla 6 revela qué condiciones consideran los estudiantes necesarias para mejorar sus procesos lectores. En ambas instituciones, las propuestas más frecuentes son leer más y explicar mejor, lo que indica que los estudiantes reconocen tanto la necesidad de mayor práctica lectora

como la importancia del acompañamiento docente en ese proceso. Estas respuestas dialogan con lo planteado por Hoyos Flórez y Gallego (2017), quienes concluyen que el desarrollo de habilidades de comprensión lectora requiere de espacios intencionados y acompañados, en los que la lectura se asuma como una práctica reflexiva y no como una actividad mecánica.

El 33.3% de respuestas no claras registradas en la IE Hernán Villa Baena merece una atención particular. Más que interpretarse como ausencia de ideas, este dato puede leerse como un indicador de las dificultades que algunos estudiantes tienen para verbalizar y reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje, lo que constituye en sí mismo una información valiosa sobre el nivel de desarrollo metacognitivo del grupo. En este sentido, Ruiz Martín (2021) señala que la capacidad de reflexionar sobre el propio proceso lector es una habilidad que debe ser enseñada de manera explícita en el aula, y que su ausencia limita la autonomía del estudiante como lector.

Hallazgos de la tabla 5 y 6, relacionados con factores que dificultan o favorecen la lectura según los estudiantes y los docentes.

✓ Factores que favorecen	✗ Factores que dificultan
• Actividades dinámicas e interactivas • Textos con imágenes y ejemplos • Lectura relacionada con la vida real • Trabajo colaborativo • Acompañamiento y orientación del docente • Interés personal por la lectura	• Textos largos o difíciles • Falta de vocabulario • Poca concentración • Instrucciones poco claras • Escasa práctica de lectura en otras áreas • Falta de tiempo en clase
Los factores que favorecen están relacionados con el interés, la mediación docente y la conexión con la realidad; los que dificultan, con la complejidad de los textos y la poca práctica transversal.	

7.2 Prácticas lectoras de los docentes en las diferentes áreas del conocimiento.

Este apartado presenta los hallazgos derivados de las guías de observación no participante aplicadas a siete docentes de educación básica primaria en ambas instituciones. El análisis se orienta a responder el segundo objetivo específico del estudio: caracterizar las prácticas lectoras

implementadas por los docentes en las diferentes áreas del conocimiento. Antes de presentar los resultados de la matriz consolidada, la Tabla 7 ofrece una caracterización general de las observaciones realizadas, con el propósito de contextualizar la información que se analiza a continuación.

Tabla 7. Caracterización de las observaciones realizadas

Guía	Institución	Grado	Área	Contexto de clase
G1	IE. HVB	5°2	Inglés	Secuencia didáctica
G2	IE. HVB	5°3	Castellano	Lectura dirigida
G3	IE. HVB	5°3	C. Naturales	Clase magistral
G4	IE. GVC	3°A	Inglés	Actividad práctica
G5	IE. GVC	4°A	Matemáticas	Resolución de problemas
G6	IE. GVC	5°A	C. Naturales	Clase magistral-lectura dirigida
G7	IE. GVC	5°B	C. Sociales	Clase magistral

Nota. IE HVB: Institución Educativa Hernán Villa Baena. IE GVC: Colegio Graciela Vásquez Cano.

La tabla permite identificar que las observaciones se distribuyeron entre cinco áreas disciplinares distintas —Inglés, Lengua Castellana, Ciencias Naturales, Matemáticas y Ciencias Sociales— y tres niveles escolares —tercero, cuarto y quinto grado—, lo que garantizó una aproximación amplia y diversa a las prácticas lectoras en la educación básica primaria. Esta diversidad es coherente con el propósito del estudio, que no busca analizar la lectura en un área específica sino comprender cómo se articula de manera transversal en distintos contextos disciplinares.

A continuación se presenta la matriz consolidada de observación, que sistematiza los hallazgos de las siete guías aplicadas. Como se explicó en el apartado metodológico, los valores dicotómicos empleados —1 para presencia y 0 para ausencia— cumplen una función

organizativa y no estadística, y los totales se interpretan como indicadores de tendencia que orientan el análisis cualitativo.

Tabla 8. Matriz consolidada de observación a docentes sobre prácticas lectoras en el aula

Dimensión	Ítems	G 1	G 2	G 3	G4	G 5	G 6	G 7	Total
Docente	Usa diferentes lecturas (cuentos, artículos...)	1	1	1	1	1	1	1	7
	Se involucra en la lectura	1	1	1	1	0	0	0	4
	Utiliza buen tono de voz	1	1	1	1	1	1	1	7
	Identifica palabras desconocidas	1	1	1	1	0	1	0	5
	Explica el propósito de la lectura	1	1	1	1	1	1	0	6
	Utiliza materiales de apoyo (digitales, impresos)	1	1	1	1	0	1	1	6
	Utiliza la lectura intencionada	1	1	1	1	0	0	0	4
	Relaciona la lectura con los conocimientos previos	1	1	1	1	1	1	1	7
	Aplica la lectura en resolución de problemas matemáticos	1	0	0	0	1	0	0	2
	Se relaciona la lectura con el tema trabajado	1	1	1	1	1	1	0	6
Estudiante	Relaciona la lectura con actividades de inglés	1	0	0	1	0	0	0	2
	Participa en discusión sobre el texto leído	1	1	1	0	0	1	0	4
	Escucha y respeta las	1	1	1	0	1	0	1	5

	intervenciones de los compañeros								
	Trabaja en grupo en actividades lectoras	1	1	1	0	0	1	0	4
	Se evidencian dificultades de comprensión lectora	1	1	1	1	1	1	1	7
	Tiene buena disposición frente a las lecturas en clase	1	1	1	1	0	1	0	5
	Logran comprender las ideas principales del texto	1	1	1	1	0	1	0	5
	Leen de manera fluida acorde al grado y la edad	1	1	1	0	0	0	1	4
	Formulan preguntas para comprender más la lectura	1	1	1	1	1	1	1	7
	Pregunta sobre lo que no entendió	1	1	1	1	1	1	1	7
	Relaciona lo leído con situaciones de la vida	1	1	1	1	1	0	1	6
	comprende con facilidad instrucciones en diferentes áreas	1	1	1	1	0	0	0	4
	Identifica palabras desconocidas preguntado su significado	1	1	1	1	0	1	1	6
Promedio Global		23	21	21	18	11	15	11	

Nota. Fuente: elaboración propia.

Nota: valoración dicotómica: 1 = cumple, 0 = no cumple. El porcentaje corresponde al nivel de cumplimiento por ítems con base en 7 guías de observación. G= Guía, 1 al 7 número de guía.

Los resultados de la Tabla 8 se analizan a continuación en dos dimensiones: las prácticas de los docentes y la participación de los estudiantes.

7.2.1 Dimensión docente

Los hallazgos de la dimensión docente revelan que ciertos aspectos de la práctica lectora están sólidamente presentes en todas las observaciones realizadas. El uso de diferentes tipos de textos, el tono de voz adecuado y la relación con los conocimientos previos de los estudiantes se registraron en la totalidad de las guías aplicadas (7/7). Estos elementos son fundamentales, ya que, como plantea Chaverra Fernández (2011), la comprensión lectora se fortalece cuando el docente media activamente el proceso y vincula el texto con la experiencia del estudiante. Asimismo, la explicación del propósito de la lectura (6/7) y el uso de materiales de apoyo (6/7) se relacionan con lo propuesto por Fisher (2005), quien señala que el aprendizaje significativo se construye a partir de la orientación intencionada del docente y la activación del pensamiento en los estudiantes.

Sin embargo, el análisis también permite identificar aspectos que requieren fortalecimiento. La lectura intencionada —entendida como el uso deliberado de la lectura con un propósito de aprendizaje claro y explícito— solo se evidenció en cuatro de las siete observaciones (4/7), y la participación activa del docente durante el proceso lector disminuyó en varios casos (4/7). Esto sugiere que, aunque la lectura está presente en el aula, no siempre se trabaja desde una planificación consciente que permita desarrollar procesos de comprensión profunda. En coherencia con lo planteado por Hurtado Vergara (2016), la fragmentación del conocimiento en la organización curricular limita el uso de la lectura como mediadora del aprendizaje en diferentes áreas.

El hallazgo más significativo en esta dimensión es la baja presencia de la lectura en la resolución de problemas matemáticos, que solo se evidenció en dos de las siete observaciones (2/7). Este dato es especialmente relevante si se considera que matemáticas es el área donde los estudiantes reportan mayores dificultades de comprensión lectora, según los resultados de las entrevistas. La coincidencia entre ambos hallazgos permite inferir que la escasa articulación entre lectura y matemáticas en las prácticas docentes observadas puede estar contribuyendo a las dificultades que los estudiantes experimentan en esa área. Como señalan León Fuentes y Vargas

Duarte (2019), la incorporación de la lectura en áreas como matemáticas favorece el desarrollo de habilidades como la interpretación de problemas y la formulación de hipótesis, que son condiciones indispensables para el aprendizaje en esa disciplina.

7.2.2 Dimensión estudiante

En la dimensión estudiantil, los hallazgos evidencian tanto avances como dificultades en los procesos lectores. En la totalidad de las observaciones (7/7), los estudiantes formularon preguntas y manifestaron inquietudes frente a lo que no comprenden, lo que constituye un indicador positivo de involucramiento cognitivo. Como plantea Fisher (2005), la formulación de preguntas es una de las estrategias más efectivas para promover el pensamiento crítico y la comprensión, y su presencia sistemática en las clases observadas sugiere que los estudiantes muestran una actitud activa frente al aprendizaje.

Asimismo, se observó que los estudiantes logran relacionar la lectura con situaciones de la vida cotidiana (6/7) e identificar palabras desconocidas preguntando por su significado (6/7), lo que evidencia procesos iniciales de construcción de significado. No obstante, las dificultades de comprensión lectora se evidenciaron en la totalidad de las observaciones (7/7), lo que reafirma que estas dificultades no son ocasionales ni circunscritas a un área específica, sino que constituyen una problemática transversal que atraviesa el desempeño de los estudiantes en todas las disciplinas observadas. Este resultado se articula con lo planteado por Ruiz Martín (2021), quien señala que la comprensión lectora es un proceso complejo que requiere no solo decodificación, sino también habilidades cognitivas como la inferencia, la memoria de trabajo y la integración de información.

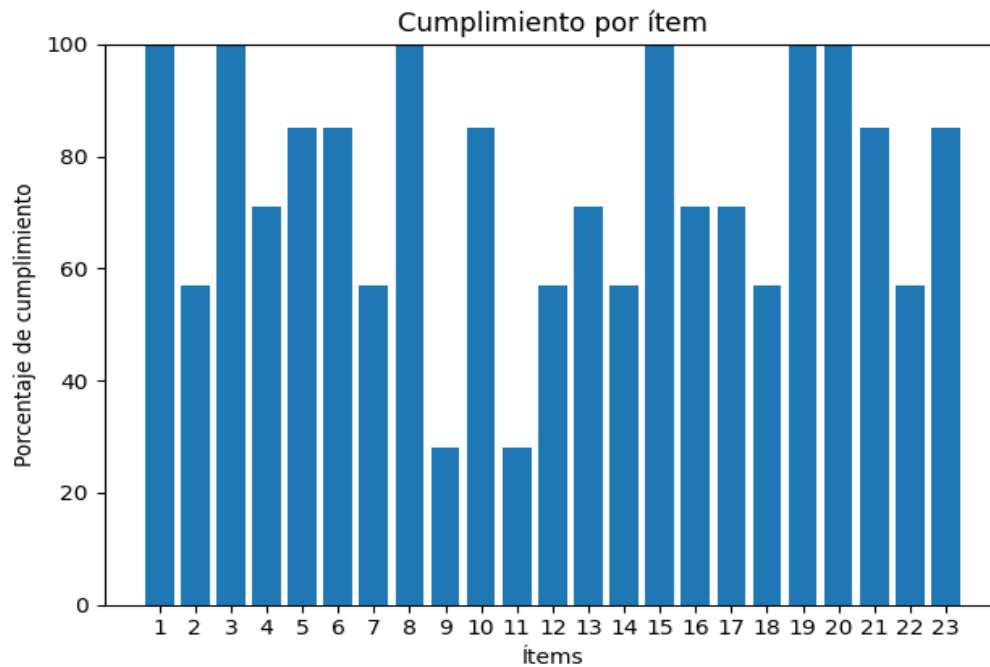
La fluidez lectora (4/7) y la comprensión de instrucciones en diferentes áreas (4/7) muestran niveles intermedios, lo que sugiere que los estudiantes aún presentan dificultades para transferir sus habilidades lectoras a distintos contextos académicos. Este hallazgo es coherente con los resultados de las entrevistas, donde los estudiantes reconocen la presencia de la lectura en distintas áreas pero reportan mayores dificultades en aquellas que exigen formas de lectura más especializadas, como matemáticas e inglés.

Finalmente, la alta variabilidad entre los promedios globales de las guías (23, 21, 21, 18, 11, 15, 11) indica que la incorporación de la lectura en las prácticas de aula depende en gran

medida del enfoque pedagógico de cada docente y del área disciplinar en la que se desarrolla la clase. Esta situación puede interpretarse desde la perspectiva de Viñao Frago (2002), quien plantea que la cultura escolar no es homogénea, sino que se construye a partir de prácticas diversas que responden a contextos, experiencias y concepciones pedagógicas particulares.

Ahora bien, las observaciones con promedios más bajos corresponden a clases de matemáticas y ciencias sociales, lo que refuerza la idea de que la transversalidad de la lectura aún no se consolida de manera homogénea en todas las áreas del currículo.

A este respecto, la Figura 1 permite visualizar de manera global el porcentaje de cumplimiento por ítem en las siete guías de observación aplicadas, complementando el análisis de la matriz consolidada presentada en la Tabla 8.

Figura 1. Cumplimiento por ítem

Fuente: elaboración propia

Como puede observarse en la Figura 1, los ítems 1, 3 y 8 —correspondientes al uso de diferentes tipos de lectura, el tono de voz del docente y la relación con los conocimientos previos— alcanzan un cumplimiento del 100%, lo que confirma que estos aspectos están sólidamente incorporados en las prácticas pedagógicas observadas. En contraste, los ítems con menor porcentaje de cumplimiento corresponden a la lectura intencionada, su aplicación en la resolución de problemas matemáticos y la relación de la lectura con actividades de inglés, lo que refuerza los hallazgos analizados en los apartados anteriores sobre las áreas donde la transversalidad lectora presenta mayores debilidades.

7.3 La lectura como eje transversal: convergencias entre las perspectivas de estudiantes y docentes

Este apartado articula los hallazgos de los dos apartados anteriores con el propósito de responder la pregunta de investigación: ¿cómo se articula la lectura como eje transversal del aprendizaje en la educación básica primaria de la IE Hernán Villa Baena y el Colegio Graciela Vásquez Cano? Para ello, se identifican los puntos de convergencia y divergencia entre lo que los

estudiantes expresaron en las entrevistas y lo que se observó en las prácticas pedagógicas de los docentes, y se interpreta esa relación a la luz de los referentes teóricos del estudio.

Un primer punto de convergencia entre ambas perspectivas es la confirmación de que la lectura está presente en todas las áreas del currículo observadas. Tanto los estudiantes —el 90.9% en la IE Hernán Villa Baena y el 69.2% en el Colegio Graciela Vásquez Cano— como las observaciones de aula confirman que la lectura no se circunscribe al área de Lengua Castellana, sino que aparece en distintas disciplinas escolares. Sin embargo, esta presencia no equivale a transversalidad en el sentido pleno del término. Como señala la Secretaría de Educación del Distrito (2021), la transversalidad implica conectar y articular los saberes con un propósito formativo integral, lo que exige que la lectura no solo esté presente en las distintas áreas sino que se trabaje de manera intencionada como herramienta de aprendizaje en cada una de ellas.

Un segundo punto de convergencia es la identificación de matemáticas e inglés como las áreas donde la articulación entre lectura y aprendizaje resulta más débil. Desde la perspectiva de los estudiantes, estas son las áreas donde reportan mayores dificultades de comprensión lectora; desde la perspectiva de las observaciones, son también las áreas donde la lectura intencionada y su aplicación en la resolución de problemas aparecen con menor frecuencia. Esta doble evidencia permite afirmar que existe una relación directa entre la ausencia de mediación lectora intencionada por parte del docente y las dificultades de comprensión que experimentan los estudiantes. En coherencia con lo planteado por Rose y Martin (2012), aprender en matemáticas e inglés implica también aprender a leer e interpretar los lenguajes propios de esas disciplinas, lo que exige una orientación pedagógica explícita que en los contextos observados aún es insuficiente.

Un tercer punto de convergencia es el reconocimiento, tanto por parte de los estudiantes como de las observaciones, del papel decisivo que cumple la mediación docente en los procesos de comprensión lectora. Los estudiantes señalan que necesitan que sus docentes expliquen mejor y acompañen más el proceso lector; las observaciones muestran que cuando el docente orienta la lectura con propósito claro, relaciona el texto con los conocimientos previos y genera espacios de participación, los estudiantes responden con mayor involucramiento cognitivo. Este hallazgo es coherente con lo planteado por Bustos et al. (2017), quienes encuentran que la calidad de la interacción entre docentes y estudiantes durante las actividades de lectura es el factor que más

incide en el nivel de comprensión alcanzado, independientemente del área disciplinar en la que se trabaje.

Un punto de divergencia relevante entre ambas perspectivas tiene que ver con la percepción de las estrategias lectoras. Mientras que los estudiantes tienden a identificar como estrategias de lectura las actividades más visibles y tangibles —cuestionarios, resúmenes, dibujos—, las observaciones de aula revelan que los docentes también incorporan elementos menos visibles pero igualmente importantes, como la relación con conocimientos previos, la identificación de palabras desconocidas y la explicación del propósito lector. Esta divergencia sugiere que parte de la mediación docente no es percibida como tal por los estudiantes, lo que puede estar relacionado con la naturalización de ciertas prácticas en el aula. Desde la perspectiva de Solé (1992), hacer explícitas las estrategias de lectura es una condición fundamental para que los estudiantes puedan apropiarse y transferirlas a distintos contextos de aprendizaje.

En síntesis, el análisis integrador de ambas dimensiones permite afirmar que la lectura se articula de manera parcial e irregular como eje transversal en las instituciones participantes. Su presencia en las distintas áreas es reconocida tanto por estudiantes como por docentes, pero su integración intencionada como herramienta de aprendizaje en todas las disciplinas aún enfrenta obstáculos importantes: la concentración de la lectura en el área de Lengua Castellana, la escasa articulación entre lectura y matemáticas, la variabilidad en las prácticas docentes según el área y el grado, y las dificultades persistentes de comprensión que los estudiantes experimentan en áreas que exigen formas de lectura especializadas. Estos hallazgos reafirman la necesidad de asumir la lectura como un eje transversal que atravesase conscientemente todas las áreas del currículo, lo que implica no solo su presencia en distintas asignaturas, sino su integración intencionada, mediada y reflexiva en las prácticas pedagógicas cotidianas de la educación básica primaria.

Resulta significativo que esta irregularidad no responda a una ausencia de voluntad por parte de los docentes, sino a la falta de un acuerdo pedagógico colectivo que sitúe la lectura como responsabilidad compartida de todas las áreas. En las observaciones con promedios globales más altos —correspondientes a clases de Lengua Castellana e Inglés en las que se desarrollaban secuencias didácticas o lecturas dirigidas— se constató que cuando el docente asume la lectura como objeto de enseñanza y no solo como medio para transmitir contenido, los estudiantes responden con mayor involucramiento cognitivo: formulan preguntas, relacionan lo leído con su

experiencia y logran identificar ideas principales con mayor precisión. Esta evidencia, derivada directamente del trabajo de campo, es coherente con lo que Bustos et al. (2017) documentaron en el contexto chileno: la calidad de la interacción docente-estudiante durante la lectura incide de manera determinante en los niveles de comprensión alcanzados, independientemente del área disciplinar. Lo anterior invita a replantear la pregunta no como “¿en cuántas áreas está presente la lectura?” sino cómo “¿con qué grado de intencionalidad pedagógica se trabaja la lectura en cada una de ellas?”: es en esa intencionalidad donde reside la diferencia entre una lectura que circula y una lectura que enseña.

8 Conclusiones

El presente trabajo de investigación se propuso analizar la lectura como eje transversal del aprendizaje en la educación básica primaria de la Institución Educativa Hernán Villa Baena y el Colegio Graciela Vásquez Cano. A partir de los hallazgos derivados de las entrevistas semiestructuradas y las guías de observación no participante, es posible responder la pregunta que orientó el estudio: la lectura se articula de manera parcial e irregular como eje transversal en las instituciones participantes. Su presencia en las distintas áreas del currículo es reconocida tanto por los estudiantes como por los docentes, pero su integración intencionada como herramienta de aprendizaje en todas las disciplinas enfrenta obstáculos importantes que se manifiestan de manera consistente en ambos contextos institucionales.

En relación con el primer objetivo específico —reconocer los procesos lectores presentes en las diferentes áreas del conocimiento desde las experiencias de los estudiantes—, los hallazgos muestran que los estudiantes de quinto grado asocian la lectura predominantemente con el área de Lengua Castellana, aunque reconocen su presencia en otras disciplinas. Esta asociación no es casual: refleja una concepción arraigada en la cultura escolar según la cual la lectura es una responsabilidad del área de lengua y no una herramienta transversal al servicio del aprendizaje en todas las áreas. Al mismo tiempo, los estudiantes identifican matemáticas e inglés como las áreas donde experimentan mayores dificultades de comprensión lectora, lo que evidencia que las barreras lectoras no se limitan al área de lengua sino que inciden directamente en el desempeño académico en distintas disciplinas. Estos hallazgos son coherentes con lo planteado por León Fuentes y Vargas Duarte (2019), quienes señalan que el quinto grado representa el tránsito de aprender a leer a leer para aprender, un tránsito que en los contextos estudiados no siempre se produce de manera efectiva ni intencionada. Concretamente, el 51,5% de los estudiantes de la IE Hernán Villa Baena reportó dificultades de comprensión en inglés, y el 36,4% en matemáticas; en el Colegio Graciela Vásquez Cano, el 30,8% señaló dificultades en matemáticas. Estas cifras no son datos aislados: constituyen el correlato empírico de una práctica pedagógica que aún no ha asumido plenamente que cada área disciplinar tiene formas propias de leer y de construir significado, y que enseñar esas formas es parte indisoluble de enseñar los contenidos de cada campo.

En relación con el segundo objetivo específico —caracterizar las prácticas lectoras implementadas por los docentes en las diferentes áreas del conocimiento—, los hallazgos de la guía de observación revelan que los docentes incorporan la lectura en sus prácticas pedagógicas, especialmente en aspectos como el uso de diferentes tipos de textos, la relación con los conocimientos previos y la explicación del propósito lector. Sin embargo, la lectura intencionada —entendida como el uso deliberado y planificado de la lectura con un propósito de aprendizaje claro— solo se evidenció en cuatro de las siete observaciones realizadas. Esta situación es especialmente notable en áreas como matemáticas e inglés, donde la articulación entre lectura y aprendizaje aparece de manera más débil y menos sistemática. La alta variabilidad entre las prácticas observadas en las distintas guías confirma que la incorporación de la lectura como eje transversal depende en gran medida del enfoque pedagógico de cada docente, y no de una decisión curricular colectiva e intencionada que atravesase todas las áreas del conocimiento. Esta variabilidad quedó reflejada con claridad en los promedios globales de las guías de observación: mientras las guías aplicadas en clases de Lengua Castellana y en clases con secuencias didácticas estructuradas alcanzaron promedios de 21 a 23 puntos sobre 23 ítems posibles, las correspondientes a clases de matemáticas y ciencias sociales registraron promedios de 11 puntos. La brecha no es menor: evidencia que el nivel de integración lectora en el aula no es una característica institucional uniforme, sino el resultado de decisiones individuales de cada docente. Esta conclusión, que podría leerse como una crítica a la práctica docente, debe entenderse más bien como una invitación a la reflexión pedagógica colectiva: si la transversalidad de la lectura depende de cada maestro de manera aislada, el sistema pierde la oportunidad de construir una cultura lectora institucional que sostenga el aprendizaje de todos los estudiantes en todas las áreas.

Un aporte central de este estudio consiste en evidenciar que la comprensión lectora se configura como una condición de acceso al aprendizaje en todas las áreas del currículo. Las dificultades identificadas en la interpretación de instrucciones, la comprensión de enunciados, la identificación de ideas principales y la formulación de inferencias evidencian que las barreras lectoras inciden directamente en la apropiación de contenidos disciplinares.

Más allá de señalar carencias en los estudiantes, estos hallazgos permiten comprender que la lectura atraviesa los procesos de construcción del conocimiento y que su fortalecimiento no puede reducirse a una responsabilidad exclusiva del área de Lengua Castellana. En este sentido, el estudio reafirma que la comprensión lectora, asumida desde una perspectiva transversal, constituye una condición pedagógica fundamental para favorecer aprendizajes más significativos en la educación básica primaria, en coherencia con lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (2021) en la Política LEOBE y con los referentes teóricos que orientaron el marco conceptual del trabajo.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación dejó aprendizajes significativos para la formación de las investigadoras como maestras investigadoras. La construcción y aplicación de entrevistas semiestructuradas y guías de observación no participante permitió comprender que la práctica pedagógica constituye un escenario privilegiado para producir conocimiento sobre la escuela. El enfoque cualitativo descriptivo hizo posible acercarse a las dinámicas cotidianas del aula, escuchar las voces de los estudiantes y observar las prácticas docentes en sus contextos reales, lo que permitió reconocer dimensiones de la práctica que con frecuencia se naturalizan o se mecanizan, pero que adquieren nuevas comprensiones cuando son observadas, descritas e interpretadas de manera rigurosa.

Es importante reconocer algunas limitaciones del estudio. La investigación se desarrolló en dos instituciones educativas específicas y en el marco de las prácticas pedagógicas de las investigadoras, por lo cual los hallazgos deben comprenderse en relación con esos contextos particulares y no pretenden ser generalizables a otros escenarios escolares. La cercanía de las investigadoras con los contextos observados, aunque favoreció una comprensión situada y profunda del fenómeno, también implicó una vigilancia permanente sobre los posibles sesgos que podría introducir la familiaridad con los participantes y las instituciones. Asimismo, la ausencia de información detallada sobre la formación y la trayectoria profesional de los docentes observados limita la posibilidad de establecer relaciones entre sus características profesionales y las prácticas pedagógicas identificadas.

Finalmente, esta investigación abre posibilidades de reflexión y proyección para futuros estudios. Se considera pertinente que investigaciones posteriores profundicen en el análisis de la lectura como eje transversal en otras áreas del currículo y en otros niveles escolares, así como en

el diseño y evaluación de propuestas didácticas que articulen de manera más explícita la lectura, el aprendizaje y las prácticas disciplinares. Del mismo modo, se hace necesario promover espacios de diálogo pedagógico entre docentes de distintas áreas, en los que sea posible construir comprensiones colectivas sobre el papel de la lectura en el aprendizaje y desarrollar estrategias curriculares que la integren de manera sistemática en todas las disciplinas. La transversalidad de la lectura no se decreta mediante lineamientos normativos: se construye en la práctica cotidiana, en la reflexión pedagógica compartida y en la disposición de toda la comunidad educativa para asumir la lectura como una responsabilidad común.

Referencias bibliográficas

- Acosta Ortiz, R., et al. (2018). *Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado mediante la pedagogía de géneros textuales*. Universidad del Norte.
- Anijovich, R. (2023). *La evaluación como oportunidad: nuevas estrategias para el aprendizaje significativo*. Paidós.
- Avendaño Vidal, Y. M. (2020). Influencia de las estrategias de lectura de Isabel Solé en la comprensión lectora de los educandos de quinto grado de primaria. *Chakiñan: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (12), 95–105. <https://doi.org/10.37135/chk.002.12.06>
- Banco Mundial, UNESCO, y UNICEF. (2021). *El estado de la crisis educativa mundial: un camino hacia la recuperación*. <https://www.unicef.org/media/112166/file/The%20State%20of%20the%20Global%20Education%20Crisis.pdf>
- Bustos, A., Montenegro, C., Tapia, A., y Calfual, K. (2017). Leer para aprender: cómo interactúan los profesores con sus alumnos en la educación primaria. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(1), 89–106. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1207
- Cárdenas Cruz, J. F., y Moreno Torres, M. A. (2020). Estrategias para fortalecer la comprensión lectora en el aula: una propuesta desde el enfoque comunicativo. *Revista Praxis Pedagógica*, (25), 122–138.
- Chaverra Fernández, D. (2011). *La comprensión lectora en la escuela: estrategias para su fortalecimiento desde la práctica pedagógica*. Universidad de Antioquia.
- Coll, C. (2023). *Curriculum y equidad en la escuela del siglo XXI*. Ediciones Morata.
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006: Código de la Infancia y la Adolescencia*. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html
- Congreso de la República de Colombia. (2012). *Ley 1581 de 2012: por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales*. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1581_2012.html
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (4.^a ed.). Sage.

- Cumaco Castillo, R. (2014). *La transversalidad: sus concepciones y prácticas en el departamento del Huila* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to think*. Nelson Thornes.
- Fisher, R. (2011). *Teaching thinking: philosophical enquiry in the classroom* (4.^a ed.). Bloomsbury.
- Flórez Romero, R., Restrepo, M. A., y Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo emergente: investigación, teoría y práctica. El caso de la lectura*. Universidad Nacional de Colombia.
- Galindo Pijal, A. C., Chávez Ledesma, L. M., Zambrano Loo, M. E., y Moreira Baqué, L. C. (2023). Propuesta didáctica para mejorar la comprensión lectora en educación básica. *Revista Ciencia y Educación*, 14(1), 56–67.
- González López, M. T. (2021). *Fortalecimiento de la comprensión lectora para que los y las estudiantes del grado cuarto de primaria del Instituto Técnico Comercial Juan Pablo II puedan resolver problemas lógico-matemáticos* [Tesis de pregrado]. Universidad de Antioquia.
- Gutiérrez, G. (2020). La transversalidad de la lectura en el currículo de la educación básica primaria. *Revista de Investigación Transdisciplinaria en Educación, Empresa y Sociedad*, edición especial. <https://revistaseidec.com/index.php/ITEES/article/download/272/206>
- Gutiérrez-Braojos, C., y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 183–202. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART11.pdf>
- Hernández Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Hoyos Flórez, A. M., y Gallego, T. M. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51), 23–45. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/841>
- Hurtado Vergara, R. D. (Coord.). (2016). *Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria*. Universidad de Antioquia.
- Hurtado Vergara, R. D. (2019). *Enseñanza de las habilidades comunicativas en la infancia*. Universidad de Antioquia.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing*. Sage.

- León Fuentes, A. M., y Vargas Duarte, S. P. (2019). La comprensión lectora en los estudiantes de primaria: una mirada desde la práctica pedagógica. *Revista Educación y Ciudad*, (36), 73–84.
- Liebel, M., y Martínez, M. (Eds.). (2019). *Voces infantiles y justicia social: perspectivas críticas desde el sur global*. CLACSO.
- Martínez Miguélez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje: lenguaje* (versión 1). MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Política nacional de lectura, escritura, oralidad y bibliotecas escolares (LEOBE)*.
https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-411451_recurso_22.pdf
- Pérez Abril, M., y Roa Casas, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá.
- Rangel Calderón, L. F., y Rodríguez Jácome, D. M. (2016). La comprensión lectora en el contexto escolar: diagnóstico y propuesta de intervención. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(3), 89–109.
- Rengifo Cárdenas, C. A. (2021). Didáctica de la lectura: una propuesta pedagógica para la comprensión textual. *Revista Colombiana de Educación*, 81(1), 109–128.
- Rose, D., y Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox.
- Ruiz Martín, H. (2021). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó.
- Sánchez, E., y García Pérez, J. R. (2021). Ayudar a comprender y enseñar a comprender: dos planteamientos instruccionales para los estudiantes de educación primaria. *Pensamiento Educativo*, 58(2), 1–18. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021.5>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2021). *La transversalidad curricular, su importancia y posibilidades* [Infografía]. Red Académica.

<https://redacademica.edu.co/sites/default/files/2021-12/30%20Infografia-La%20transversalidad%20curricular%2C%20su%20importancia%20y%20posibilidades.pdf>

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

Taylor, S. J., Bogdan, R., y DeVault, M. (2016). *Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource* (4.^a ed.). Wiley.

Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 37–54.

Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Morata.

Vieytes, R. (2012). *Campos de aplicación y decisiones de diseño en la investigación cualitativa*. Editorial de las Ciencias.

Vives Varela, T., y Hamui Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, 10(40), 97–104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>

Zabala, A. (2004). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Graó.

Zuluaga Quintero, E. T. (2024). *Plan lector como estrategia para la transversalidad curricular y el fortalecimiento de la comprensión lectora en primaria* [Tesis de maestría]. Fundación Universitaria Los Libertadores.

Anexos

Anexo 1.



Facultad de Educación
CONSENTIMIENTO PREVIO, LIBRE E INFORMADO

Yo, _____, identificado(a) con el número de cédula que aparece junto a mi firma, como representante legal de mi menor hijo(a) _____ quien se encuentra matriculado(a) en la Institución Colegio Graciela Vasquez Cano, y con conocimiento de los temas y propósitos de esta investigación, autorizo de manera voluntaria la participación de mi menor hijo(a) dentro del estudio.

Así mismo, manifiesto que he sido informado(a) de los objetivos de la investigación, el procedimiento y los instrumentos a aplicar.

A fin de manifestar mi conocimiento, señalo que el investigador me ha explicado de manera detallada los siguientes aspectos:

Aspecto	Marcar con una X
El tema de la investigación y su propósito	
Los beneficios de la investigación	
Los objetivos de la investigación	
Los procedimientos generales y tiempos de la investigación	
La forma en que mi menor hijo(a) participará	
La forma en que se dará tratamiento a los datos personales de mi hijo para su protección	

En mi condición de representante legal de mi hijo(a) menor, NO autorizo el uso de los datos personales del mismo, únicamente, datos generales que tienen por objeto identificar a mi hijo(a) menor como participante, por ejemplo, edad o sexo.

Manifiesto de igual manera que la autorización que doy para la participación de mi hijo(a) menor es voluntaria y que no tendrá contraprestación económica ni ningún otro tipo de reconocimiento económico más allá de la retroalimentación sobre los resultados del trabajo de investigación.

Autorizo de igual manera que de forma privada, se tomen fotografías o registros en video tan sólo para el tratamiento de los datos de la investigación o con fines académicos de socialización de los resultados de investigación.

Manifiesto que la información que se recopila a partir de la participación de mi hijo(a) menor, sólo tendrá como único destino el trabajo de investigación Leer para aprender. Un eje transversal en la educación básica primaria.



Tomando en cuenta todo lo anterior, expreso mi consentimiento informado para que la docente _____ use la información y datos recolectados dentro de esta investigación, en los términos de manejo de datos personales que autorice en el apartado anterior.

Dado a los __ días del mes de _____ del 2025 en la ciudad de Medellín.

Nombre del padre de familia: _____

Cedula de ciudadanía: _____

Firma: _____

Firma a ruego: _____



Huello índice derecho

Anexo 2.**ENTREVISTA**

Proyecto: Leer para aprender. Un eje transversal en la educación básica primaria

Institución Educativa: Hernán Villa Baena y Graciela Vásquez Cano

Maestras responsables del trabajo de grado: Laura Marinel López Meneses

Sandra Patricia Mejía Posso

Objetivo: Caracterizar las estrategias didácticas que incorporan la lectura como eje transversal en diferentes áreas del conocimiento en la básica primaria

Datos generales:

1. Grado: _____
2. Nombre del estudiante: _____
3. Fecha: ____/____/____

ENTREVISTA

Preferencias y motivaciones 1. ¿En qué área del colegio te gusta más leer? ¿Por qué? _____ 2. ¿En qué área se te hace más difícil leer y entender los textos? _____ 3. ¿Qué te ayuda más a entender un texto? _____ 4. ¿Crees que leer te ayuda a aprender más en todas las materias? _____ 5. Si pudieras pedirle algo a tus profes para que leer fuera más divertido o fácil, ¿qué les dirías? _____	6. ¿Qué actividades hace tu profesor(a) para que comprendas mejor los textos? (ejemplo: subrayar, hacer resúmenes, responder preguntas, dramatizar, dibujar, trabajar en grupo). _____ 7. ¿Cuál de esas actividades te parece más divertida o más útil para aprender? _____ 8. ¿Te gusta cuando los profesores usan lecturas en diferentes materias? ¿Por qué sí o por qué no? _____ 9. Si pudieras proponer una nueva forma de trabajar la lectura en las clases, ¿qué recomendarías? _____ 10. ¿Crees que leer en distintas materias te ayuda a aprender mejor? ¿Cómo? _____
---	---