

Recibido: 14/06/2025

Aceptado: 21/11/2025

La formación docente y su afectación en los procesos enseñanza-aprendizaje

Teacher training and its impact on the teaching-learning processes

Gladys Molano Caro¹

Corporación Universitaria Iberoamericana Docente investigadora

<https://orcid.org/0000-0002-5380-6484>

Alejandro Carmona Sandoval

Universidad Internacional de Valencia

<https://orcid.org/0000-0002-2248-2704>

Yair Andrés Salgado Hernández²

Corporación Universitaria Iberoamericana

<https://orcid.org/0009-0006-9584-6261>

Resumen

Este trabajo recoge cuatro años de investigaciones dedicadas a la adquisición, al uso-apropiación y al desarrollo de la lectura y la escritura; dos destrezas lingüísticas que se consideran ejes medulares del desarrollo de la persona, de la sociedad, de la economía y, desde luego, de una familia. De ahí deriva su importancia en el desarrollo de un país y en la necesidad de formar adecuadamente a docentes para su correcto abordaje. En base a ello, se proponen acciones que promuevan ambas destrezas, considerando también los avances científicos y tecnológicos que garanticen dicha apropiación e incorporación por parte de los docentes que lleven a ser focalizadas en estudiantes con capacidades diversas. La metodología empleada como constante en el desarrollo de estas investigaciones, fue el enfoque cualitativo y la perspectiva holística propia de la investigación-acción. Sobre una población total participante de 648 niños, niñas y jóvenes, se resaltan los principales hallazgos que evidencian el valor de la formación que deben ostentar los profesores, a lo largo de los primeros grados de la básica primaria, con el objeto de prevenir y, de

¹ gladys.molano@docente.ibero.edu.co

² ysalga11@ibero.edu.co

ser necesario, actuar ante situaciones como las evidenciadas luego de la caracterización en lectura, escritura y comprensión lectora.

Palabras Clave: Formación; docente; Lectura; escritura; afecto; cognición; aprendizaje; innovación

Abstract

This paper embraces four years of research dedicated to the acquisition, use-appropriation and development of reading and writing skills; two linguistic capacities that are considered core axes of the development of the person, the society, the economy and, of course, a family. This entails their influence on the development of a country and the need to adequately train teachers to undertake their commitments correctly. Based on this, we propose actions that promote both skills, considering scientific and technological advances that guarantee that teachers ensure the aforementioned appropriation and incorporation of students with diverse abilities. The methodology used in the development of these investigations was the qualitative approach and the holistic perspective of action research. Based on a total participating population of 648 children and youth, main findings underline the value of the training that teachers must have, throughout the first grades of primary school, with the aim of preventing and, if needed, acting in situations such as those coming out after training reading, writing and reading comprehension skills.

Keywords: Training; Teaching; Reading; Writing; Affect; Cognition; Learning; Innovation.

La formación docente y su afectación en los procesos enseñanza- aprendizaje

Teacher training and its impact on the teaching-learning processes

Gladys Molano Caro³
Corporación Universitaria Iberoamericana Docente investigadora
<https://orcid.org/0000-0002-5380-6484>

Carmona Sandoval
Universidad Internacional de Valencia
<https://orcid.org/0000-0002-2248-2704>

Yair Andrés Salgado Hernández⁴
Corporación Universitaria Iberoamericana
<https://orcid.org/0009-0006-9584-6261>

1. Introducción

La responsabilidad de los/as docentes frente a su práctica educativa obliga a su actualización constante en métodos y estrategias que aseguren que los/as estudiantes avanza de manera certera en los aprendizajes fundamentales para la vida. Así, la formación docente se constituye en un eje medular frente al aprendizaje de sus estudiantes a partir de su incidencia en procesos claves como la lectura, la comprensión lectora y la escritura como competencias que colaboran y fortalecen la construcción del proyecto de vida de los niños, niñas y jóvenes. De esta manera, la articulación entre la formación docente, su práctica pedagógica y el aprendizaje alcanzado por los estudiantes se ve reflejado en los resultados.

³ gladys.molano@docente.ibero.edu.co

⁴ ysalga11@ibero.edu.co

Consecuente con ello, las investigaciones alrededor de esta temática deben dar cuenta de cómo propiciar mayores y mejores aprendizajes y, desde luego, mayores y mejores formas de enseñar, actualizando prácticas docentes anquilosadas en preceptos antiguos que no fomenten un desarrollo integral del estudiantado.

Ahora bien, no es suficiente tener el interés de emprender proyectos novedosos que favorezcan esas mejoras. También se hace necesario valorar resultados frente a las prácticas que por décadas se han venido realizando y que, sin lugar a dudas, no están respondiendo a las necesidades de la población.

No en vano, los resultados alcanzados por varios países de América Latina en las pruebas de lectura y comprensión lectora a nivel nacional e internacional se constituyen en la evidencia de que el hacer uso de prácticas centradas en el código, no han dado fruto. Concretamente, en el marco nacional colombiano, los resultados alcanzados por el país en las seis mediciones en las que ha participado en las pruebas PISA en donde a pesar de que pasó de alcanzar 385 puntos en el año 2006 a lograr 412 puntos en 2018 (lo que representa un aumento de 27 puntos), disminuyó 13 puntos frente a los resultados del año 2015. De otra parte, el puntaje alcanzado en 2018 estuvo 75 puntos por debajo del promedio de la OCDE, lo cual deja ver la complejidad de los resultados alcanzados (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - Icfes, 2020, p. 9).

Así mismo, como lo resalta el Ministerio de Educación Nacional (2023), aunque en los resultados del 2022 disminuyó frente a los resultados alcanzados previamente, se observa que fue menor al promedio alcanzado previamente en la OCDE, ello es, en 2018 el promedio alcanzado fue de 487 frente a los 476 alcanzados en 2022, lo cual indica una disminución de 11 puntos; en cambio, Colombia, en promedio, pasó de tener un puntaje de 412 a 409; es decir, la disminución fue de 3 puntos; una situación que reta al sistema educativo a generar nuevas y mejores alternativas que aseguren el avance en la lectura y la escritura. Además, si se tiene en cuenta la tasa de reprobación nacional para 2019, fue de

un 6,8%, registrándose los valores más altos en el nivel de básica secundaria con el 11,2% (DANE, 2020).

Estos datos no son anodinos. En efecto, saber leer, evidenciando que se comprende, y escribir, teniendo en cuenta los diferentes niveles y grados que implica este ejercicio, representa, para muchos niños, niñas y jóvenes, la brecha frente a las oportunidades, así como la marginación y el empobrecimiento desde lo personal, lo familiar, lo social y desde luego, a nivel de país.

Consecuente con ello, se hace urgente emprender proyectos de investigación que giren alrededor de la lectura, la comprensión lectora y la escritura como pilares para la construcción del proyecto de vida de niños, niñas, jóvenes, con el objetivo de encontrar y asentar estrategias pedagógicas que redunden en beneficio de poblaciones vulnerables que no han encontrado respuesta en métodos tradicionales. El trabajo aquí propuesto tiene como objetivo presentar una serie de resultados de investigaciones que se han realizado por más de una década y que ofrecen una visión que anima a un aprendizaje más holístico de la lectura, la comprensión lectora y la escritura, donde el afecto y la cognición juegan un papel primordial.

1.1. Formación docente

La reflexión sobre cuatro años de investigación dedicada a la adquisición, uso-apropiación y desarrollo de las habilidades de lectura y escritura revela una verdad innegable: la formación docente emerge como un factor crucial en el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. Este papel es aún más significativo cuando se considera la diversidad de capacidades presentes en las aulas, donde cada estudiante es único y merece una educación adaptada a sus necesidades específicas (Arnaiz Sánchez, 2003).

Teniendo en cuenta lo anterior, este reconocimiento de la diversidad de capacidades en las aulas subraya la necesidad imperativa de una formación docente que vaya más allá de un enfoque estándar y abrace la singularidad de cada estudiante. Cada individuo trae consigo un conjunto único de habilidades,

desafíos y formas de aprender. La educación adaptada a las necesidades específicas de cada estudiante no solo es un derecho, sino también un principio esencial para cultivar un ambiente inclusivo y equitativo en el ámbito educativo.

Por lo tanto, este enfoque individualizado no solo beneficia a los estudiantes con capacidades diversas, sino que también fortalece la calidad general de la enseñanza. Los educadores, al comprender y abrazar la diversidad presente en sus aulas, están mejor preparados para diseñar estrategias pedagógicas que se ajusten a las diversas formas de aprendizaje (Navarro & Navarro Montaña, 2023). Esta adaptación no solo se traduce en un aumento de la participación y el compromiso de los estudiantes, sino que también contribuye al desarrollo de habilidades de lectura y escritura de manera más efectiva.

En última instancia, este enfoque centrado en el estudiante, que reconoce y valora la diversidad de capacidades, no solo transforma la experiencia educativa individual, sino que también sienta las bases para una sociedad más inclusiva y respetuosa. La formación docente que incorpora estas perspectivas no solo cumple con el deber ético de proporcionar una educación equitativa, sino que también nutre la capacidad de los educadores para adaptarse y evolucionar en un entorno educativo diverso y dinámico.

Igualmente, de acuerdo a Meza Montes & Mendoza Zambrano (2023), es posible pensar que “sin una educación de calidad para todos, es imposible una sociedad del conocimiento...” (p.2528). En efecto, la base de cualquier sistema educativo sólido radica en la calidad de la formación que reciben los educadores. No solo se trata de transmitir conocimientos, sino de equipar a los docentes con las herramientas pedagógicas necesarias para fomentar el desarrollo de habilidades cruciales como la lectura y la escritura. La formación docente, en este sentido, es el cimiento sobre el cual se erige la construcción de futuros ciudadanos informados y capaces.

Así mismo, las acciones propuestas no son simplemente directrices abstractas, sino estrategias concretas para potenciar la enseñanza. Integrar avances científicos y tecnológicos en la formación docente garantiza que los

educadores estén al tanto de las metodologías más efectivas y de las herramientas innovadoras que pueden incorporar en sus prácticas educativas (de Oca Recio & Machado Ramírez, 2011). Esto no solo beneficia a los docentes, sino que, en última instancia, se traduce en un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes.

Según Abad Restrepo (2014) “la diversidad se convierte en una oportunidad para entender las posibilidades que ofrece el otro y para reconocer que, finalmente, cada niño y joven es tan parecido a todos los demás, como a la vez diferente” (p.67). Así, la atención a la diversidad de capacidades no es una opción, sino un imperativo ético y educativo que se ve reflejado en la enseñanza en áreas estratégicas como la lectura, la comprensión lectora y la escritura. De esta manera, la formación docente debe abordar específicamente cómo adaptar las estrategias pedagógicas para atender las necesidades individuales de cada estudiante (Abad Restrepo, 2014). Por ello, para ser efectiva la inclusión de estudiantes con capacidades diversas, los procesos de lectura y escritura deben ser un eje de análisis, lo cual no solo enriquece el entorno educativo, sino que también desafía a los educadores a desarrollar habilidades más flexibles y empáticas, esenciales en el mundo diverso en el que vivimos.

1.2 Lectura y comprensión lectora

Por el carácter holístico de la lengua, resulta muy difícil (por no decir imposible) establecer límites categóricos entre aquello que denominamos *lectura* y *comprensión lectora*. Aunque ambos términos tienen un origen similar, en lo que tiene que ver con asociación-relación, la comprensión lectora involucra necesariamente lo relativo a la reflexión, asociación, toma de decisiones, entre otros aspectos. En un trabajo de revisión bibliográfica, Jiménez Pérez (2014) constata de qué manera la comprensión lectora y la lectura suelen estar íntimamente relacionadas, en tanto en cuanto, para muchos autores, el proceso de lectura implica un esfuerzo de comprensión lectora. Con ello, la lectura implica un acto de descodificación y una relación personalizada entre el texto y el lector. El acto es, a su vez, situado, único y contextualizado en un lugar y momento

determinado. La lectura implica la creación de significado por parte del lector y el grado de comprensión se afianzará en función de las experiencias previas acumuladas y vividas por el lector.

En su vertiente lingüística y comunicativa, la comprensión lectora forma parte de una de las cinco destrezas que conforman la competencia comunicativa en una lengua (Consejo de Europa, 2002): comprensión escrita / oral, expresión escrita / oral, mediación (traducción / interpretación).

Por su parte, Snow (2002) sostiene que, sin perjuicio del valor lingüístico antes mencionado, el proceso de comprensión lectora también se verá determinado por la actividad en la que se enmarca dicha actividad, es decir, el objetivo perseguido con la lectura. Por ello, son tres los elementos que interferirían en el proceso: el lector, el texto y la actividad (pedagógica o no). Otros autores (por ejemplo, Tapia 2005 o Jiménez Pérez, 2014) también proponen incluir al autor del texto como elemento influyente en la comprensión lectora, ya que puede ofrecer información relevante sobre la intención del texto o el flujo informativo.

Con todo ello, el informe PISA (OCDE, 2009: 23) define la competencia lectora como “la capacidad para entender, usar y reflexionar sobre textos, con el objetivo de conseguir objetivos propios, desarrollar el potencial y los conocimientos de uno mismo, y participar en la sociedad”. En este sentido, como bien indica el informe, el compromiso conforma un componente importante del proceso. La definición ha de entenderse como el resultado de un proceso complejo, que incluye conocimientos, aptitudes y habilidades no solamente lingüísticas, sino también enciclopédicas (entendimiento del mundo que rodea al lector) y metacognitivas, es decir, que permitan a los lectores desarrollar diferentes estrategias para procesar información y gestionar los recursos a fin de conseguir un determinado objetivo (ibid).

Según Torres Perdomo (2003), Alegría, Carrillo y Sánchez (2005) y Serrano (2014), la lectura ha recibido atención durante los últimos años en diversas áreas, como son la psicología o las neurociencias. Desde estas, se han generado investigaciones que logran mayor consolidación de la lectura y su aprendizaje

mencionando que, al aprender a leer, necesariamente, se exige que exista una clase (contexto educativo), con docentes, así como un programa.

Por su parte, Torres Perdomo (2003) enfatiza que el saber leer se refleja cuando se comprende lo leído, apropiándose de lo escrito por el lector “para saborearlo con agrado gracias a los conocimientos. Sobre esta base se propicia la comprensión de la lectura y con ella se fundamenta el objetivo de la escritura, por eso se dice que quien habla bien, lee y escribe bien” (p. 389). El mismo autor agrega que, cuando se lee, el lector se sumerge en un proceso donde se está o no de acuerdo con aquello que está escrito y que “le permite a quien lo lee, viajar, soñar, alimentar sus fantasías, enterarse de cosas que le permiten modificar o mantener las ideas que anteriormente tenía aprehendidas” (íbid., p. 390).

La lectura es también un proceso en el cual el lector, con toda su experiencia previa, va transformando y reconstruyendo el texto que lee para incorporarlo a su realidad. Esta perspectiva también da a entender las dificultades de aprendizaje en el ámbito de la lectura, que en primera infancia se evidencia en la misma lengua materna (Montealegre & Forero, 2006).

Con todo ello, la lectura es un proceso cognitivo que demanda conocimientos previos que, desde la asociación-relación, activen, mantengan y/o generen nuevas situaciones para apalancar el conocimiento necesario y suficiente que permita dar cuenta del proceso en cuestión.

En su concepción más amplia, se puede considerar que la lectura comienza desde que se tiene uso de razón, no solo en la lectura de signos alfabéticos, sino con la interpretación de imágenes, emociones, etc. En cambio, en las instituciones educativas, el aprendizaje de la lectura se divide en etapas o prerrequisitos que los niños y niñas deben crear o fortalecer para generar un proceso adecuado de lectura. Por ese motivo, las instituciones tienen como objetivo principal alfabetizar a sus estudiantes en aras de dominar el proceso de lectura y escritura, desde la educación inicial (Se retira la cita para mantener el anonimato, 2012; Se retira la cita para mantener el anonimato, 2013; Molano Caro, Quiroga, Romero, & Pinilla, 2015).

En su estudio, Crespo Allende (2001) determina que los alumnos de niveles de primaria tienden a adquirir la capacidad lectora de manera híbrida, ya que, por una parte, está influenciada por cómo el maestro entiende la misma competencia lectora y cómo ha de enseñarse y, por otra parte, al ser un proceso metacognitivo, cada alumno percibe la lectura de manera diferente y propone sus propias estrategias para desarrollar las tareas que se le presentan. Sin embargo, como afirma la misma autora, parece haber una distancia importante entre las investigaciones realizadas en la materia y la práctica docente. Por ello, se requiere seguir avanzando en el dominio de la lectura y comprender lo que se lee, colaborar en el desarrollo del pensamiento, aportar al avance del conocimiento, fortalecer los procesos de escritura, pero, sobre todo, fortalecer la construcción del proyecto de vida de cualquier alumno o alumna.

Para Botello Carvajal (2013), al hablar de la lectura y la escritura, se habla de procesos “fundamentales, dentro de los que influyen aspectos tanto formales como cognitivos que se desarrollan de manera conjunta y de los cuales deben encargarse los docentes desde el nivel de primaria” (p. 16).

En este sentido, según Gutiérrez-Braojos y Salmerón Pérez (2012) la construcción de la representación mental textual es un proceso abierto y dinámico, inexistente exclusivamente en el texto o en el lector, y dependiente de la relación recíproca entre las condiciones del texto, el contexto y lector.

A partir de ello, se logra comprender la importancia del material a utilizar en el proceso de aprendizaje de la lectura, ya que debe llamar la atención del lector, teniendo presente su nivel y edad. En el caso de primera infancia, es importante que el material contenga imágenes de apoyo, poco texto y de una temática acorde a sus habilidades y gustos. A su vez, este material va a ir variando según los niveles de complejidad y edad, sin perder el enfoque llamativo para el lector.

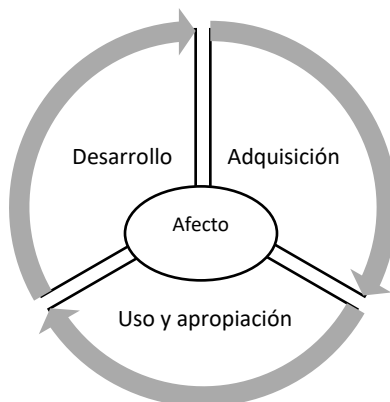
Por todo esto, el uso de métodos basados en el afecto que potencialicen la adquisición, el uso-apropiación y el desarrollo de la lectura y la escritura, han de considerarse como elementos válidos de aprendizaje. No en vano, el afecto se

constituye en el elemento articulador, potenciador y dinamizador de estos procesos pedagógicos, de ahí su importancia (véase Figura 1).

En las etapas de adquisición, uso-apropiación, el afecto se constituye en la base sobre la cual gravitan los aprendizajes fundamentales para la vida, entre los cuales se encuentran la lectura, la comprensión lectora y la escritura. Así, al establecer una asociación-relación en las palabras-conceptos, los niños, niñas y jóvenes logran avanzar de manera sólida hacia la etapa del uso y de la apropiación de estas áreas. Una vez se han consolidado estos aprendizajes, la etapa de desarrollo se fortalece a partir de la experiencia, la cual se constituye en un elemento potenciador.

Figura 1

El afecto como eje en el que gravitan los procesos de adquisición; uso-apropiación y desarrollo de la lectura, la comprensión lectora y la escritura.



Mediante lo anterior, se logra comprender que la lectura es un proceso indispensable y fundamental en el desarrollo humano a lo largo de la vida. A partir del proceso lector, los estudiantes pueden identificar y aumentar su conocimiento acerca del mundo que los rodea y los contextos que lo complementan. Se plantea, de esa forma, generar que puedan tener un apoyo y un mejor desarrollo a nivel cognitivo (conocimiento), una mayor socialización, y, en ocasiones, un desarrollo más integral de su personalidad. Creemos, además, que ese objetivo debe ir acompañado de una estrategia pedagógica que articule, al menos, cuatro elementos clave de análisis por parte del profesorado: el contexto educativo, las oportunidades de crecimiento de los alumnos, sus conocimientos previos, y los últimos avances en materia de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes.

La investigación de Garaviño Luna, et al. (2008) resalta la importancia de la capacidad de adquisición del niño, niña y/o adolescente, en el proceso de lectura y escritura de manera adecuada, la cual depende en su mayoría de la interacción y del apoyo por parte de las personas mediadoras (familia - docentes), demostrando un interés en el proceso del niño, niña y/o adolescentes para diferenciar y utilizar de manera adecuada las diferentes funciones del lenguaje. Dando gran

importancia a la estimulación y motivación, con el fin de generar un gusto al momento de generar un proceso de lectura y escritura.

1.3 La escritura

El proceso de escritura (expresión escrita) ha sido estudiado atendiendo a muchos modelos teóricos, aunque destacaremos el de Flower y Hayes (entre otros, 1980a, 1980b), quienes lo describen como una actividad, igualmente cognitiva, en la que intervienen elementos memorísticos (por ejemplo, memoria a largo plazo y de trabajo), afectivos, creativos, motivadores y contextuales. También requiere la puesta en marcha de un mecanismo, más o menos estable, que permita ordenar la actividad y aprenderla de la mejor forma (planificación, transcripción / escritura, revisión, etc.).

Se puede, entonces, entender por escritura un medio o sistema de comunicación, a través del cual se expresan los pensamientos, ideologías, problemáticas, a partir de trazos, jeroglíficos, codificaciones, en un soporte físico que lo evidencie. Según Sánchez de Medina Hidalgo (2009), la escritura es un hecho social por excelencia, no hay duda de la importancia de los esquemas de asimilación que cada sujeto va construyendo en cada momento para interpretar la realidad (p. 4).

Para Emilia Ferreiro, citada por Sánchez de Medina Hidalgo (2009), la escritura tiene dos formas de ser entendida o conceptualizada desde la primera infancia o la educación inicial: la primera alude a un sistema de representación, con el que se logra una diferenciación de los elementos y las relaciones entre el mismo y los otros; la segunda corresponde a la conceptualización como código de transcripción, en el cual se le brinda importancia al trazo, la ubicación gráfica, el reconocimiento de las letras, el manejo de hojas y/o cuadernos.

Según Pognante (2006), la escritura continúa siendo parte de una indagación constante y reflexiva para diversas disciplinas, docentes, instituciones con diversas teorías y metodologías e investigación, generando así discusiones en

cuanto a la enseñanza, la adquisición de la lengua escrita y la problemática de la alfabetización de niños, niñas y adultos.

Igualmente, para Flores Davis y Hernández segura (2008), la escritura es un medio de comunicación. Sin embargo, se resalta que su proceso de enseñanza y aprendizaje constituye un reto, utilizando a lo largo del tiempo diversidad de métodos, generando aportes en las distintas evoluciones metodológicas. Desde este enfoque, es indispensable no pensar en el rol de docente, el cual debe conocer los procesos de construcción del conocimiento para lograr una adecuada mediación a partir del conocimiento innato y anterior que posee el estudiante para brindar así un conocimiento significativo nuevo.

De manera independiente, la lectura se potencializa cuando se aísla de elementos contaminantes como es el estar centrado en el código que frena los procesos cognitivos, estacionándola en un limbo cognitivo que imposibilita el seguir adelante. La escritura, por su parte, emerge de la articulación entre dos elementos fundamentales como son el afecto y la cognición. El afecto se constituye en un factor desencadenante que lo potencializa, mientras que la cognición sirve como aspecto integrador y facilitador de su aprendizaje. Por último, respecto a la comprensión lectora, tiene fuertes raíces frente a la exposición de aprendizajes previos, el afecto como eje integrador y las oportunidades.

2. Metodología

Las cuatro investigaciones que soportan este artículo estuvieron direccionadas hacia la intervención en los procesos de lectura, comprensión lectora y escritura, dadas las implicaciones que tienen en los procesos de acceso, movilidad y graduación de la población. Ahora bien, a pesar de que el objeto de estudio de las cuatro investigaciones no estaba focalizado en la formación del docente, sí se llegó a esa conclusión a partir del análisis de los resultados, los cuales se precisarán más adelante.

La elección de la metodología cualitativa y la perspectiva holística no es casualidad. Estos enfoques permiten no solo analizar resultados, sino comprender el contexto completo en el que se desenvuelven los educadores y los estudiantes. La investigación-acción brinda a los docentes la capacidad de reflexionar sobre sus prácticas, ajustarlas según sea necesario y participar activamente en la mejora continua (Dávila Newman, 2006; Colmenares E. & Piñero M., 2008; Rivadeneira Rodríguez, 2015).

Un enfoque cualitativo busca “obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias ‘formas de expresión’ de cada uno” (Hernández Sampieri, et al. 2014, p. 396)

De acuerdo con Elliot (2000) y Colmenares E. y Piñero M. (2008) la Investigación acción es una estrategia metodológica para colaborar en resolver problemas y “mejorar su comprensión y al mismo tiempo lograr su transformación” (p. 96). En consecuencia, la investigación acción “representa una alternativa viable para dar respuesta a los problemas cotidianos y acuciantes que experimentan los docentes en el ejercicio de su tarea, con el fin de producir mejoras en sus prácticas educativas” (Cabrera Morgan, 2017, p. 143).

2.1. Población

La población foco de atención para efectos de este artículo es de 648 niños, niñas y jóvenes en edades de 5 a 12 años. Así, como se observa en la tabla 1, el grupo poblacional que más aportó fue el del municipio de Funza con 358 estudiantes; mientras que la ciudad con el menor número de estudiantes que participaron en la investigación fue el grupo de Sincelejo.

De otra parte, la selección de la población se realizó con métodos no probabilísticos, con fines especiales, teniendo como objetivo el levantar una línea de base que condujera a la intervención en la lectura, la comprensión lectora y la escritura desde la vertiente afectiva-cognitiva para el aprendizaje.

Tabla 1*Población participante en las cuatro investigaciones*

Ciudad y año de investigación	Población participante	Características de la institución/es
Funza 2017	358	Pública y privadas
Bogotá 2018	83	Oficial
Bogotá 2022	50	Oficial
Sincelejo 2023	28	Privada
Bogotá 2023	38	Oficial
Cartagena 2023	91	Oficial
Total	648	

2.2. Procedimiento

En términos generales el procedimiento que se desarrolló en las cuatro investigaciones se orientó a:

Selección por conveniencia de la población a partir de la remisión realizada por el grupo de docentes por no haber aprendido a leer, no comprender y no haber incorporado los procesos de escritura. La técnica de muestreo fue no probabilística por conveniencia, lo cual permitió “seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos” (Otzen & Manterola, 2017, p. 230). Cada niño, niña y joven que participó en el desarrollo de la investigación fue evaluado a partir de pruebas psicopedagógicas estandarizadas para establecer cómo se encontraba respecto a los procesos de adquisición, uso-apropiación y desarrollo de la lectura y la escritura. Registro a través de la línea de base, en donde se registraban los resultados alcanzados por cada uno de los/las estudiantes en una matriz, para luego ser organizados como se registra más adelante. Para el análisis de resultados, se apeló a la estadística descriptiva. Así mismo, se hizo uso de las medidas de tendencia central para conocer la moda, la mediana, la desviación estándar y el promedio. Luego se procedió a la utilización de métodos afectivos cognitivos para lograr que los estudiantes salieran del limbo cognitivo en el que se encontraban.

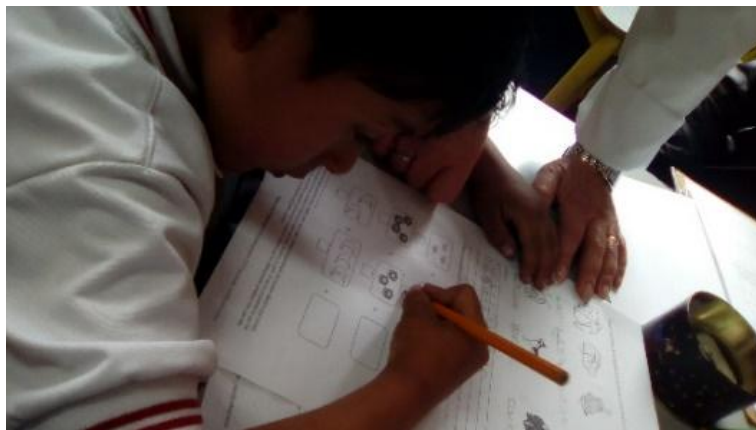
3. Trabajo de campo y análisis de datos

El trabajo de campo de las cuatro investigaciones que soportan este artículo se realizaron *in situ*; ello es, en cada una de las instituciones se aplicaron las evaluaciones psicopedagógicas para establecer cómo se encontraban los estudiantes en lectura, comprensión lectora y escritura.

El trabajo de campo fue antecedido de la recolección de los consentimientos y asentimientos por parte de los padres y/o acudidos que blindara el manejo de la información. Para el análisis de datos, se acude a la estadística descriptiva. Para los resultados se hace a través de datos ordinales y discretos (Hernández Martín, 2012; Peña, 2017). Las ciudades y las instituciones escolares en donde se realizó el levantamiento de datos aparecen resaltadas en la tabla 1.

Figura 2

Aplicación de la batería de prueba psicopedagógica a un niño con trastorno del espectro autista



Fuente: Investigación desarrollada en el año 2018

4. Resultados

Como se observa en las tablas que aparecen a continuación, se toma como punto de análisis un total de 648 registros de evaluaciones psicopedagógicas que se han realizado como parte de cuatro años de investigación focalizadas en el aprendizaje de la lectura, la comprensión lectora, la comprensión lectora y la escritura.

Para efectos de comprensión, es importante resaltar que los resultados alcanzados por los estudiantes se organizaron en grados de afectación; así, se sitúan en el grado de afectación muy alta aquellos puntajes que van de 0 a 35 puntos; alta entre 36 a 60 puntos; media entre 61 a 80 y baja entre 81 a 100.

Antes de continuar es importante señalar que por grado de afectación se está indicando que entre más bajo es el puntaje alcanzado por los estudiantes, mayor es el grado de dificultad evidenciado en la lectura, la comprensión lectora y la escritura; es decir, entre más se aleja de la calificación máxima a obtener que es la de 100 puntos, más será el grado de afectación en estas áreas.

Ahora bien, como se observa en la tabla 2, el 90% de los resultados alcanzados por los estudiantes se ubicaron en los grados de afectación “Muy alta” y “Alta”; lo cual reta a emprender acciones que conduzcan a alcanzar resultados que estén acordes a los esfuerzos que de manera integral se realizan desde las instituciones educativas, pero también desde los avances que se han venido teniendo desde la psicopedagogía. Así mismo, debe conducir a la reflexión por parte de los docentes sobre su práctica pedagógica acerca de por qué los estudiantes no logran avanzar en estas dos áreas.

Tabla 2

Resultados obtenidos en la investigación desarrollada en el año 2017 en un municipio cercano a Bogotá

Curso	N° de niños para aplicación del Macpa		Grado de afectación en lectura, comprensión lectora y escritura según puntaje							
			Muy alta (0- 35 ptos)		Alta (Entre 36 a 60 ptos)		Mediana (Entre 61 a 80 ptos)		Baja (entre 81 a 100 ptos)	
	frecuencia	%	Niños	%	Niños	%	Niños	%	Niños	%
Primero	40	11%	29	73%	11	28%		0%		
Segundo	40	11%	9	23%	30	75%	1	3%		
Tercero	48	13%	15	31%	22	46%	9	19%	2	4%
Cuarto	114	32%	35	31%	68	60%	9	8%	2	2%
Quinto	116	32%	39	34%	65	56%		0%	1	1%
Total	358	100%	127	35%	196	55%	19	5%	5	1%

Respecto a lo sucedido en la investigación desarrollada en 2018, donde se tomó como foco los cursos de primero y segundo de básica primaria, como se observa en la tabla 3, el 49% del grupo de estudiantes se ubicó entre los grados de afectación “Muy alta” y “Alta”, llevando al mismo cuestionamiento del grupo anterior.

Tabla 3

Resultados obtenidos en la investigación desarrollada en el año 2018 en un colegio oficial

Curso	Total estudiantes atendidos	Grado de afectación en lectura, comprensión lectora y escritura según puntaje							
		Muy Alta (0- 35 pts)		Alta (Entre 36 a 60 pts)		Media (Entre 61 a 80 pts)		Baja (entre 81 a 100 pts)	
		estudiantes	%	estudiantes	%	estudiantes	%	estudiantes	%
Primero	40	1	3%	17	43%	21	53%	1	3%
Segundo	43	5	12%	12	28%	18	42%	8	19%
Total	83	12	8%	61	41%	62	41%	15	10%

Los resultados obtenidos en la investigación de 2022, como se indica en la tabla 4, reflejan que el 58% de los estudiantes se encuentran en un grado de afectación “Muy Alta” y “Alta”, lo cual alerta, de manera reiterada, sobre las acciones que se deben emprender desde el aula, cuestionando el accionar de los/las docentes.

Tabla 4

Resultados de la investigación del año 2022

Edades	Total de estudiantes	Muy alta (0- 35 pts.)	Alta (Entre 36 a 60 pts.)	Media (Entre 61 a 80 pts.)	Baja (entre 81 a 100 pts.)
6 años	10	2	7	1	0
7 años	26	2	9	10	5
8 años	14	1	5	4	4
Totales	50	7	22	18	10

Fuente: Sistematización de la investigación

Con relación a los resultados en el año 2023, como se observa en la tabla 5, para el caso de una institución educativa de carácter privado, el 33% del grupo de

estudiantes se ubicó con un grado de afectación “Muy Alta” y “Alta” en las áreas de lectura, comprensión lectora y escritura.

Tabla 5

Proyecto desarrollada en el 2023 en un colegio privado en la ciudad de Sincelejo-Sucre

Curso	No de niños para aplicación del Macpa		Grado de afectación en lectura, comprensión lectora y escritura según puntaje							
			Muy alta (0- 35 ptos)		Alta (Entre 36 a 60 ptos)		Media (Entre 61 a 80 ptos)		Baja (entre 81 a 100 ptos)	
	frecuencia	%	Niños	%	Niños	%	Niños	%	Niños	%
Primero	12	43%	0	0%	4	33%	7	58%	1	8%
Segundo	6	21%	0	0%	2	33%	2	33%	2	33%
Tercero	5	18%	0		2	40%	3	60%	0	
Cuarto	5	18%	1	20%	0	0%	2	40%	2	40%
Totales	28	100%	1	4%	8	29%	14	50%	5	18%

Fuente: Sistematización de la investigación

Así mismo, como se registra en la tabla 6, para el caso de una institución educativa de carácter oficial, el 50% del grupo de estudiantes se ubicó con un grado de afectación entre “Muy Alta” y “Alta”, dando cuenta que la mitad del grupo abordado, evidenciaba dificultades en la lectura, la comprensión lectora y la escritura.

Tabla 6

Investigación desarrollada en el 2023 en un colegio oficial de Bogotá

Curso	N° de niños para aplicación del Macpa		Grado de afectación en lectura, comprensión lectora y escritura según puntaje							
			Muy alta (0- 35 ptos.)		Alta (Entre 36 a 60 ptos.)		Media (Entre 61 a 80 ptos.)		Baja (entre 81 a 100 ptos.)	
	frecuencia	%	Niños	%	Niños	%	Niños	%	Niños	%
Primero	24	63%	2	8%	8	33%	12	50%	2	8%
Segundo	10	26%	1	10%	5	50%	3	30%	1	10%
Tercero	4	11%	2	50%	1	25%	1	25%	0	0%
Totales	38	100%	5	13%	14	37%	16	42%	0	0%

Fuente: Sistematización de la investigación

Por último, en una institución de carácter oficial, de los 91 estudiantes evaluados como se evidencia en la tabla 7; el 67% de ellos se ubicó dentro del grado de afectación “Muy Alta” y “Alta”.

Tabla 7

Investigación desarrollada en el 2023 en un colegio oficial de Cartagena-Bolívar

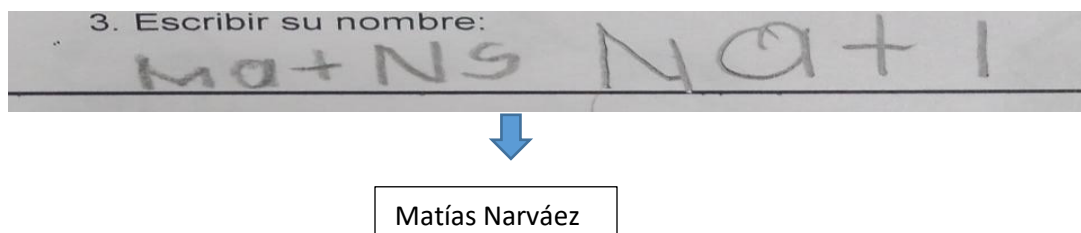
Curso	N° de niños para aplicación del Macpa		Grado de afectación en lectura, comprensión lectora y escritura según puntaje							
			Muy alta (0- 35 ptos.)		Alta (Entre 36 a 60 ptos.)		Media (Entre 61 a 80 ptos.)		Baja (entre 81 a 100 ptos.)	
	frecuencia	%	Niños	%	Niños	%	Niños	%	Niños	%
Transición	7	8%			2	29%	2	29%	3	43%
Primero	40	44%	9	23%	6	15%	5	13%	20	50%
Segundo	44	48%	13	30%	31	70%	0		0	
Totales	91	100%	22	24%	39	43%	7	8%	23	25%

Fuente: Sistematización de la investigación

El ejemplo que se registra en la figura 3 da cuenta de errores que emergen como consecuencia de los métodos centrados en el código, en donde los estudiantes no logran construir de manera adecuada, en este caso, el nombre y apellido.

Figura 2

Escritura del nombre de estudiante de grado primero

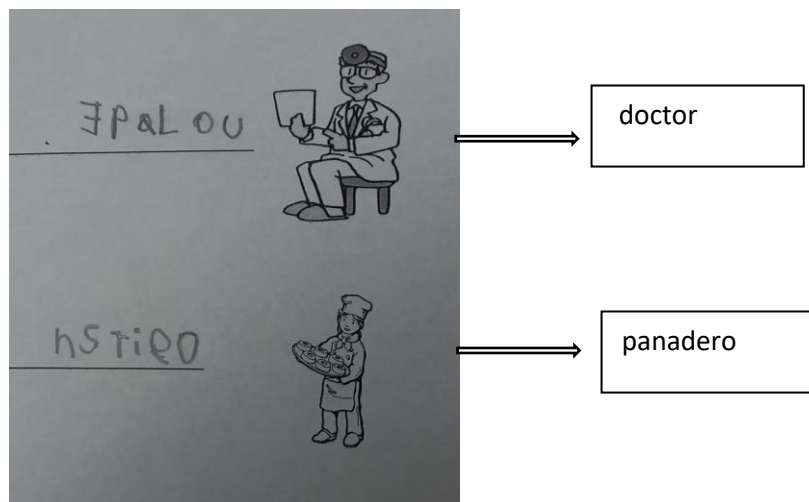


Fuente: Resultados de la investigación desarrollada en el año 2023

En la figura 4 se registra el caso de un estudiante del grado segundo, de 8 años de edad, quien, al ser expuesto frente a gráficas de fácil recordación, elabora la frase; sin embargo, no logra concretar la escritura correcta de la palabra, registrando una serie de códigos. Es importante resaltar que el estudiante hace la lectura correcta de la imagen; sabe qué debe escribir, sin embargo, en el momento de hacerlo escribe una serie de letras que no dan cuenta de que escribe correctamente.

Figura 3

Elaboración de frase de un estudiante de ocho años del grado segundo

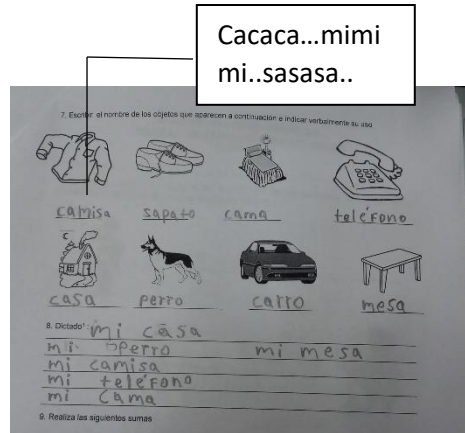


Fuente: Resultados de la investigación desarrollada en el año 2023

Así mismo, como se registra en la figura 5, un estudiante de grado primero, cuando se le expone a la prueba, en el momento de escribir, requiere apalancar la escritura trayendo cada una de las sílabas para poder construir la palabra completa.

Figura 4

Desarrollo de la prueba psicopedagógica de un estudiante de 7 años

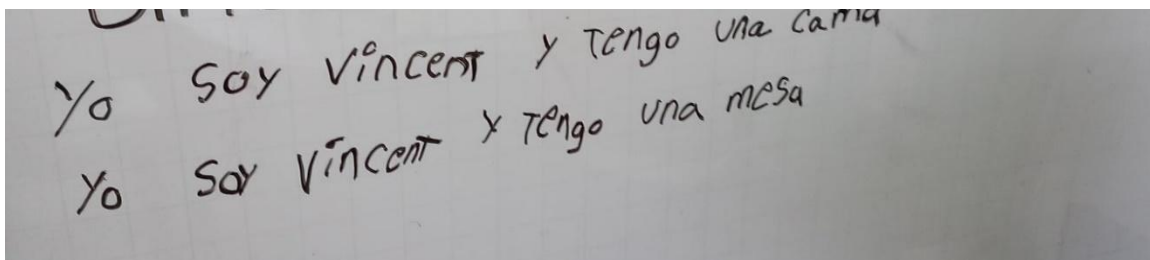


Fuente: Resultados de la evaluación psicopedagógica realizada en el año 2023

De otra parte, hacer intervención pedagógica tomando como punto de anclaje los conocimientos previos, colabora de manera importante con la apropiación de la lectura, la comprensión lectora y la escritura. Así, como se registra en las figuras 6 y 7, se parte de estimular estas áreas, tomando como punto de partida el nombre del estudiante, incorporando elementos de uso diario.

Figura 6

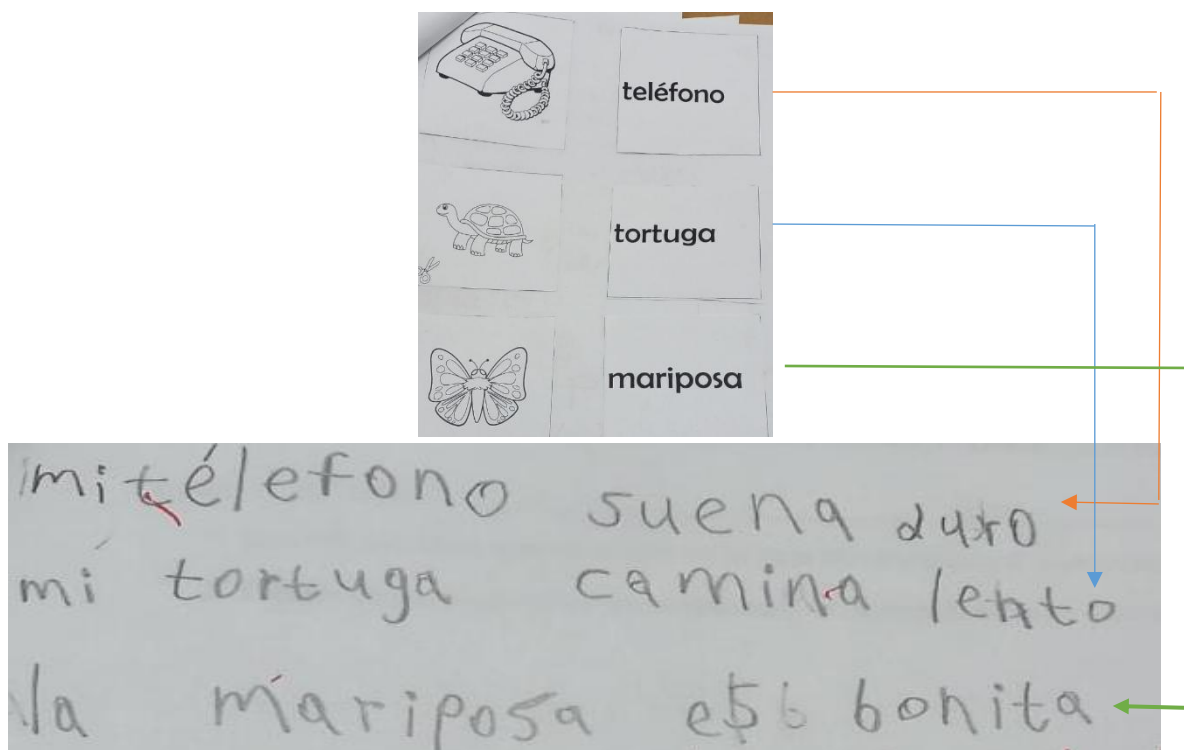
Resultados luego de exponer a los estudiantes a métodos afectivos cognitivos



Fuente: Desarrollo del proceso de intervención

Figura 5

Intervención desde el campo de la experiencia de los niños, niñas y adolescentes



Fuente: Desarrollo del proceso de intervención

5. Discusión y conclusiones

La frustración y desmotivación que evidencian los niños, niñas y adolescentes al no poder responder frente a las exigencias hechas por los docentes en el aula de clase frente a la lectura, la comprensión lectora y la escritura; así como los requerimientos realizados dentro de sus familias frente a estas áreas, obliga a realizar un análisis global y específico respecto a por qué los estudiantes no incorporan estos aprendizajes.

Así, luego de haber realizado el análisis de 648 evaluaciones psicopedagógicas orientadas a establecer el avance en la lectura, la escritura y la comprensión lectora de este grupo de estudiantes, fue posible concluir que dos de cada tres estudiantes el origen de esta problemática se concentra en los métodos

de abordaje de estas áreas. A tal conclusión se llega porque se evidencia que, luego de la intervención que se realiza haciendo uso de métodos afectivos cognitivos, los estudiantes logran la apropiación de estas áreas.

Así mismo, en la observación que se realizó sobre la manera cómo se abordan estas áreas por parte de los docentes en los primeros grados de formación, se encontró que persiste el uso de los métodos alfabéticos, fonéticos y silábicos; lo cual se refleja en los resultados alcanzados como se indicó en el apartado de los resultados.

Ahora, anclar la enseñanza de la lectura a partir del código, en donde la base es la memoria, no la asociación relación de palabras conceptos, frena el aprendizaje de áreas medulares como la lectura, la comprensión lectora y la escritura que son la puerta de ingreso de nuevos conocimientos.

Entonces, si se asume que el origen de la dificultad que se expuso se encuentra en los métodos, necesariamente se direcciona hacia la formación que ostenta el maestro; aspecto que recae en lo que ha sido su preparación para ejercer la docencia, pero también cuestiona acerca de la apropiación de los elementos pedagógicos referidos a la reflexión constante que sobre su hacer debe hacer en el ejercicio diario que, necesariamente, debería conducir a la transformación de su práctica docente.

De esta manera, al tener presente el maestro que la lectura, la escritura y la comprensión lectora se generan como consecuencia de la articulación entre los aprendizajes previos; el afecto como eje articulador, potenciador y soporte; las oportunidades; la exposición a un medio que la favorezca; y la puesta en marcha de una política educativa robusta que integre todos estos elementos y los potencialice; necesariamente orientará las acciones para alcanzar mejores y mayores aprendizajes en sus estudiantes.

Consecuente con ello, al trazar una ruta donde el afecto y la cognición sean los ejes sobre los cuales se soporta la enseñanza, necesariamente conducirá a que los docentes sean empáticos y proactivos con sus estudiantes, retándolos al

abordaje de métodos alternativos que posibiliten un aprendizaje certero a la diversidad de población que atienden.

Así, los resultados de este artículo subrayan la importancia crítica de la formación docente, especialmente durante los primeros grados de la educación primaria (Ruiz Cuellar, 2012). Este periodo es fundamental para sentar las bases de las habilidades de lectura y escritura. La formación adecuada de los profesores no solo previene posibles deficiencias, sino que también capacita a los educadores para intervenir de manera efectiva ante situaciones identificadas, permitiendo así un desarrollo equitativo para todos los estudiantes.

En conclusión, la formación docente no solo es esencial, sino transformadora. Prepara a los educadores para ser agentes de cambio en las vidas de sus estudiantes, independientemente de sus capacidades individuales; además, la atención a la diversidad no solo enriquece las aulas, sino que prepara a las futuras generaciones para abrazar la complejidad y la pluralidad de la sociedad que les espera.

Referencias

- Abad Restrepo, A. C. (2014). La diversidad, ¿obstáculo u oportunidad? *Revistas Académicas EAFIT*(7), 64-67. Obtenido de <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-catalejo/article/view/2675>
- Alegría, J., Carrillo, M., & Sánchez, E. (2005). La enseñanza de la lectura. *Investigación y Ciencia*, 6 - 14. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Maria-Soledad-Carrillo/publication/291449044_La_ensenanza_de_la_lectura/links/58e40bd44585159f7a777810/La-ensenanza-de-la-lectura.pdf
- Arnaiz Sánchez, P. (2003). Multiculturalidad y diversidad en las aulas. *La Salle Centro Universitario*(4), 9-30. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/771/77100401.pdf>
- Botello Carvajal, S. M. (2013). *La escritura como proceso y objeto de enseñanza*. Ibagué: Universidad del Tolima.

- Cabrera Morgan, L. (2017). La investigación-acción: una propuesta para la formación y titulación en las carreras de Educación Inicial y Primaria de una institución de educación superior privada de Lima. *Educación*, 137-157.
- Colmenares E., A. M., & Piñero M., M. L. (2008). La Investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 96-114.
doi:<https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Consejo de Europa (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Instituto Cervantes y Anaya
- Crespo Allende, N. (2001). La construcción del concepto de lectura en el interior del aula de lengua. *Onomázein*, 223-238. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1345/134518177012.pdf>
- DANE. (2020). (11 de Junio de 2021). Boletín técnico educación formal (EDUC). Bogotá D.C., Cundinamarca, Colombia. Obtenido de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_20.pdf
- Dávila Newman, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus*, 180-205. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109911.pdf>
- de Oca Recio, N. M., & Machado Ramírez, E. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Rev Hum Med [online]*, 11(3), 475-488. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-81202011000300005&script=sci_arttext
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2022). *Educación Formal (EDUC)*. Bogotá D.C.: DANE.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. México D.F.: Morata, S. L. .

- Flower, L. S. y Hayes, J. R. (1980a). The cognition of discovery: Defining arhetorical problem, *College Composition and Comunication*, 31, 21-32.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1980b). Identifying the organization of writing processes, en GREGG y STEINBERG (eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Erlbaun
- Flores Davis, L., & Hernández Segura, A. (2008). Consturcción del aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista electrónica Educare*, 1 - 20.
- Garaviño Luna, H. J., Munera Ceballos, I. N., & Rico Suárez, S. Y. (2008). <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/2491118d-10f1-4440-adb3-ec650238f815/content>.
- Gutiérrez-Braojos, C., & Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 183 - 202.
- Instituto Colombiano Para la Evaluación de la Educación- Icfes. (2020). Informe nacional de resultados para colombia. Obtenido de https://www.icfes.gov.co/documents/39286/1125661/Informe_nacional_resultados_PISA_2018.pdf/4c66530f-027e-696a-81da-be6e5108e5e9?version=1.0&t=1646970884580
- Jiménez-Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre lectura* 1, 65-83. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi1.10943>
- Hernández Martín, Z. (2012). *Métodos de Análisis de Datos-Apuntes*. Logroño: Universidad de la Rioja- Servicio de publicaciones. Obtenido de <file:///C:/Users/DOCENTE/Downloads/Dialnet-MetodosDeAnalisisDeDatos-489791.pdf>
- Meza Montes, J. K., & Mendoza Zambrano, M. G. (2023). Revisión sistemática: tecnologías educativas emergentes en la formación docente de la sociedad del conocimiento en el contexto latinoamericano. *MQRInvestigar*, 7(1),

2527-2544. Obtenido de

<https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/274>

- Molano Caro, G., Quiroga, A., Romero, A., & Pinilla, C. (2015). Mediación tecnológica como herramienta de aprendizaje de la lectura y escritura. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 205-221.
- Montealegre , R., & Forero, L. A. (2006). Montealegre RosDesarrollo de la lectoescritura: Adquisición y dominio. *Acta colombiana de psicología*, 25-40.
- Navarro, J., & Navarro Montaña, M. J. (2023). Retos y desafíos para la formación docente en clave de inclusión. *Alteridad Revista de Educación*, 18(2), 248-263. Obtenido de http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S1390-86422023000200248&script=sci_arttext
- Niño Gutierrez, R. M., & De Castro Daza, D. P. (2014). Tendencias sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: El punto de vista de los estudiantes. *Revista Diversitas - Perspectivas en psicología*, 70 - 85.
- OECD (Ed.) (2009). *Assessment Framework Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. París:OECD.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Int. J. Morphol*, 227-232. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Peña, S. (2017). *Análisis de Datos*. Bogotá: Fondo editorial Areandino.
- Pognante, P. (2006). Sobre el concepto de escritura . *Revista interamericana de Educación de Adultos*, 65 - 97 .
- Rivadeneira Rodríguez, E. M. (2015). Comprensión teórica y proceso metodológico de la investigación cualitativa. *Fundación Dialnet*, 6(2), 169-183. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5393271>

- Ruiz Cuellar, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 51-60. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398004.pdf>
- Sánchez de Medina Hidalgo, C. (2009). La importancia de la lectoescritura en educación infantil. *Innovación y experiencias educativas*, 1- 10.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas . *Lenguaje*, 97-122.
- Snow, C. E. (2001). Reading for understanding. Santa Mónica, CA: RAND Education the Science and Technology Police Institute
- Tapia, J. A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de educación. extra*, 63-93
- Torres Perdomo, M. E. (2003). La Lectura. Factores y Actividades que Enriquecen el Proceso. *Educere*, 389-396.