

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS MEDIADAS POR TIC PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN CONTEXTOS RURALES MULTIGRADO

Sergio Andrés López Ariza¹

sergio.a.l.a92@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8508-1832>

**Institución Educativa
El Progreso
Departamento Meta
Colombia**

Angie Carolina Moreno Franco²

angiecmf25@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4878-1570>

**Institución Educativa
Alicio Amador Elvira
Departamento Meta
Colombia**

Eliut Eduardo García³

eliuth123eegg@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1861-9130>

**Institución Educativa
Luis Carlos Galán Sarmiento
Departamento Meta
Colombia**

Recibido: 16/10/2025

Aprobado: 30/10/2025

RESUMEN

Este artículo recoge los aprendizajes construidos durante una experiencia pedagógica desarrollada en una escuela no urbana multigrado del municipio de Puerto Lleras, Meta (Colombia). En este entorno, donde la conectividad es limitada y los recursos didácticos escasean, surgió la necesidad de implementar estrategias mediadas por tecnologías

¹ Docente en la Institución Educativa El Progreso, Colombia. Magíster en Recursos Tecnológicos Aplicados en la Educación de la Universidad de Cartagena.

² Docente en la Institución Educativa Alicia Amador Elvira, Colombia. Magister en Recursos Digitales Aplicados a la Educación de la Universidad de Cartagena.

³ Docente en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, Colombia. Magister en Didáctica de la Matemática de la Universidad Internacional de la Rioja.

digitales sin conexión a internet, con el propósito de fortalecer los procesos de comprensión textos en estudiantes de básica primaria. La propuesta fue concebida desde un enfoque cualitativo, apoyado en la sistematización de experiencias, lo que permitió documentar el proceso, reflexionar sobre las prácticas docentes y resignificar las formas en que se enseña y se aprende a leer en el contexto rural. La intervención incluyó narraciones orales, videos breves, secuencias visuales y glosarios interactivos, integrados en una red local adaptada a las condiciones del territorio. Más allá del uso instrumental de las tecnologías, la experiencia evidenció que el compromiso pedagógico y la sensibilidad frente al entorno pueden dar lugar a procesos de lectura significativos, afectivos y contextualizados. Esto se convirtió en una oportunidad para fortalecer la identidad, el arraigo y la expresión de los estudiantes, demostrando que innovar es posible cuando el maestro se reconoce como creador de propuestas desde su realidad. El texto invita a reflexionar sobre el valor de la educación en el campo como espacio de transformación y resistencia pedagógica.

Palabras clave: formación lectora, prácticas docentes contextualizadas, inclusión educativa, ambientes de aprendizaje mediados, didáctica en baja conectividad.

ICT-MEDIATED TEACHING STRATEGIES TO STRENGTHEN READING COMPREHENSION IN MULTI-GRADE RURAL CONTEXTS

ABSTRACT

This article presents the lessons learned during a pedagogical experience developed in a non-urban multi-grade school in the municipality of Puerto Lleras, Meta (Colombia). In this environment, where connectivity is limited and teaching resources are scarce, the need arose to implement strategies mediated by digital technologies without internet connection, with the purpose of strengthening text comprehension processes in primary school students. The proposal was conceived from a qualitative approach, supported by the systematization of experiences, which allowed for documenting the process, reflecting on teaching practices, and redefining the ways in which reading is taught and learned in the rural context. The intervention included oral narratives, short videos, visual sequences, and interactive glossaries, integrated into a local network adapted to the conditions of the territory. Beyond the instrumental use of technologies, the experience demonstrated that pedagogical commitment and sensitivity to the environment can lead to meaningful, affective, and contextualized reading processes. This became an opportunity to strengthen students' identity, roots, and expression, demonstrating that innovation is possible when teachers recognize themselves as creators of proposals

based on their own reality. The text invites reflection on the value of rural education as a space for pedagogical transformation and resilience.

Keywords: reading training, contextualized teaching practices, educational inclusion, mediated learning environments, teaching in low connectivity.

INTRODUCCIÓN

Hablar de educación en entornos alejados de la ciudad implica adentrarse en un universo complejo, diverso y muchas veces invisibilizado dentro de los discursos oficiales. Las escuelas no urbanas, especialmente aquellas con modalidad multi cursos, se enfrentan a múltiples desafíos estructurales: limitaciones en infraestructura, escasa conectividad, materiales didácticos insuficientes y escaso acompañamiento institucional. Sin embargo, también se configuran como espacios de resistencia, de encuentro y de profunda creatividad pedagógica. En estas aulas, el profesional cumple múltiples funciones: enseña, orienta, escucha, acompaña y, sobre todo, transforma.

En diversas regiones de América Latina, las instituciones educativas rurales han emergido como auténticos laboratorios de innovación pedagógica, donde los educadores desarrollan respuestas creativas a contextos históricamente desatendidos. Aunque estas iniciativas a menudo carecen de la visibilidad que merecen, han propiciado transformaciones significativas en sus comunidades. Aguerrondo (2011) resalta la capacidad de las escuelas campesinas para generar propuestas alternativas desde la

precariedad, fundamentadas en la cercanía cultural, la autonomía del educador y un compromiso ético hacia la infancia.

El municipio de Puerto Lleras, en el departamento del Meta, Colombia, ilustra de manera concreta esta dura realidad. Sus instituciones educativas, ubicadas en veredas de difícil acceso, acogen a estudiantes de diversas edades y grados en un mismo salón. En este contexto, el docente no solo debe adaptar sus estrategias para atender una amplia gama de necesidades, sino que también surgen prácticas innovadoras que, aunque a menudo pasan desapercibidas, merecen ser documentadas, compartidas y valoradas. Esperamos que en algún momento estas experiencias sean reconocidas en las iniciativas significativas que enriquecen nuestro quehacer educativo.

Uno de los desafíos más persistentes en estos entornos es el desarrollo de procesos de pensamiento crítico. Varios estudios han demostrado que los estudiantes de zonas rurales presentan niveles de competencia más bajos en comparación con sus pares urbanos. La evaluación Saber 11 (ICFES, 2022) indica que el puntaje promedio en comprensión lectora en estas áreas es significativamente inferior al promedio nacional. Esta brecha no se debe únicamente a dificultades cognitivas, sino también a factores como la falta de acceso a libros, la escasa formación de los docentes en estrategias de lectura y la aplicación de metodologías homogéneas que desatienden el contexto sociocultural del estudiante.

Leer en estos lugares trasciende la mera habilidad funcional; se convierte en una forma de nombrar el mundo, de reconocerse en él y de imaginarse diferente. Paulo Freire

(1998) enfatizaba que la lectura debe estar contextualizada en la realidad de cada persona o lugar. Desde esta perspectiva, el proceso de lectura no puede desvincularse de la realidad del estudiante ni limitarse a ejercicios mecánicos de subrayado o selección múltiple. Es fundamental que este proceso sea significativo, afectivo y contextualizado.

Durante años, la incorporación de tecnologías educativas en áreas de difícil acceso fue considerada un lujo o una política con dificultades de implementación. Sin embargo, experiencias recientes demuestran que, con creatividad y un enfoque académico, es posible integrar herramientas digitales incluso en contextos donde la señal telefónica o satelital es escasa. Los recursos tecnológicos, aunque no son la solución a los problemas de comprensión lectora, pueden abrir nuevas formas de presentar el texto, motivar al estudiante e invitarlo a interpretar desde diferentes lenguajes: sonido, imagen y animación

Autores como Area Moreira (2009) advierten que no es suficiente con introducir equipos en el aula; se requiere una integración didáctica crítica, coherente con los objetivos educativos y adaptada al entorno. En escuelas como la sede intervenida en este estudio, aunque no había acceso a internet, existía la disposición del docente, recursos previamente descargados y una comunidad dispuesta a participar. A partir de esta situación, se construyó una red local que permitió acceder a cuentos grabados, videos breves y juegos interactivos, sin necesidad de conexión permanente. En este sentido, el educador se convierte en un curador pedagógico: selecciona, adapta y

reinventa los contenidos según las posibilidades técnicas y los intereses del grupo. Las TIC, por lo tanto, no sustituyen su rol, sino que lo potencian, desafían y acompañan.

Este artículo surge de la necesidad de dar voz a una experiencia concreta desarrollada en una escuela con limitaciones de acceso en el departamento del Meta, donde se implementaron estrategias didácticas mediadas por TIC con el objetivo de fortalecer la comprensión lectora. Lejos de seguir un modelo preestablecido, el proceso se construyó a partir de la observación continua, el diálogo con los estudiantes y la adaptación constante a las circunstancias. La investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, mediante una sistematización de experiencias que permitió no solo documentar lo vivido, sino también resignificarlo.

El interés central del estudio es mostrar cómo, desde un sector con recursos limitados pero rico en compromiso humano, se pueden generar cambios significativos en las habilidades analíticas de los estudiantes. No se trata de un modelo replicable de manera automática, sino de un ejemplo que puede inspirar a otros a encontrar sus propias formas de innovar, a partir de lo que tienen y de lo que son. Se comparte lo vivido y lo logrado a través de la implementación de ingenio y dedicación, dejando una huella no solo en el lugar, sino en el camino de quienes decidieron liderar.

La interpretación se entiende aquí como un proceso activo, constructivo y contextualizado. Según Solé (1992), comprender un texto implica activar conocimientos previos, establecer inferencias, identificar estructuras textuales y culminar en la construcción de sentido. Esta definición adquiere nuevos matices en un aula rural, donde

los referentes culturales, los recursos lingüísticos y las habilidades son diferentes a los que predominan en contextos urbanos. Esta realidad es fundamental en este artículo, ya que motiva la innovación y la convergencia hacia nuevos estilos en beneficio de los niños, niñas y jóvenes que habitan en estos sectores.

Desde la perspectiva de la mediación pedagógica (Coll, 2004), el docente actúa como facilitador del aprendizaje, un puente entre el contenido y la experiencia del alumnado. En esta experiencia, la mediación se llevó a cabo no solo a través de la palabra, sino también mediante audios, imágenes, glosarios digitales y dramatizaciones. La diversidad de lenguajes permitió que cada niño encontrara su forma de acercarse al texto, interpretarlo y expresarlo. Cada uno se convirtió en el eje central de las actividades, evidenciando sus intereses y creando motivación por descubrir.

Martín-Barbero (2004) sostiene que mediar implica generar condiciones para que el otro construya sentido desde su propio mundo. Esto requiere conocer al alumno, valorar su cultura, respetar sus tiempos y abrir caminos posibles para el aprendizaje. En un aula con múltiples grados, donde coexisten diferentes edades y niveles, esta intervención demanda aún más sensibilidad, flexibilidad y creatividad. Este apartado no busca ofrecer recetas ni fórmulas cerradas; su valor radica en sistematizar lo vivido, reflexionar y documentarlo cuidadosamente. A partir de ello, se espera contribuir a la discusión sobre el uso pedagógico de las TIC en áreas rurales, la formación de personas críticas y el papel de la academia como agente de transformación social.

El estudio también busca reafirmar el rol del educador en el campo como un profesional que piensa, crea y transforma su práctica. No es un mero ejecutor de planes de estudio diseñados lejos de su realidad, sino un actor clave en la construcción de propuestas educativas pertinentes, significativas y comprometidas con su comunidad. Finalmente, se espera que esta experiencia motive a otros educadores e investigadores a seguir apostando por una educación digna, diversa y crítica. Porque leer bien no solo mejora el rendimiento escolar; también amplía el horizonte, fortalece la identidad y abre la posibilidad de imaginar futuros distintos a través de las palabras.

Este artículo nace de la necesidad de dar voz a una experiencia concreta, desarrollada en una escuela con características que la limitan acceder en el departamento del Meta, donde se implementaron estrategias didácticas mediadas por TIC con el propósito de fortalecer la perspicacia lectora. Lejos de responder a un modelo preestablecido, el proceso fue construido con base en la observación continua, el diálogo con los educandos y la adaptación constante a las circunstancias. La investigación se inscribe dentro del enfoque cualitativo, mediante una sistematización de experiencias que permitió no solo documentar lo vivido, sino también resignificarlo.

El interés central del estudio es mostrar cómo, desde un sector limitado en recursos, pero rico en compromiso humano, se pueden generar cambios significativos en las destrezas analíticas de los estudiantes. No se trata de un estilo replicable en forma automática, sino de un ejemplo que puede inspirar a otros a encontrar sus propias formas de innovar, a partir de lo que tienen y de lo que son. Se comparte lo vivido y

aquello que se logró a través de la implementación del ingenio y las ganas de llevar a cabo un buen trabajo, dejando así una huella no solo en el lugar, sino en el camino de aquella persona responsable que decidió liderar.

La interpretación es entendida aquí como un proceso activo, constructivo y situado. De acuerdo con Solé (1992), comprender un texto es un proceso donde se activan conocimientos previos, se instauran inferencias, se determinan estructuras textuales y se finaliza con la construcción del sentido. Esta definición, sin embargo, adquiere nuevos matices cuando se ubica en un aula de vereda, donde los referentes culturales, los recursos lingüísticos y las habilidades son distintas a las que predominan en contextos urbanos. Y esto no es algo que podamos dejar pasar en este artículo, puesto que aquellas realidades son las que motivan a innovar y a converger con nuevos estilos en beneficio de los niños, niñas y jóvenes que habitan en estos sectores.

Desde la perspectiva de la mediación pedagógica (Coll, 2004), el docente es un facilitador de aprendizajes, un puente entre el contenido y la experiencia del alumnado. En esta experiencia, la mediación se dio no solo a través de la palabra, sino también mediante audios, imágenes, glosarios digitales y dramatizaciones. La diversidad de lenguajes permitió que cada niño encontrara su forma de acercarse al escrito, de interpretarlo y de expresarlo. Cada uno hizo parte de su formación ya que se convirtieron en el eje principal de las actividades, evidenciando aquellas cosas que les llamaba su atención creando en ello el interés y la motivación por descubrir.

Martín-Barbero (2004) plantea que mediar es generar condiciones para que el otro construya sentido desde su mundo. Esto implica conocer al alumno, valorar su cultura, respetar sus tiempos y abrir caminos posibles para el aprendizaje. En un aula con múltiples grados, donde conviven diferentes edades y niveles, esta intervención exige aún más sensibilidad, flexibilidad y creatividad. Este apartado no busca ofrecer recetas ni fórmulas cerradas. Su valor radica en sistematizar lo vivido, reflexionar y cuidadosamente documentarlo. A partir de ello, se espera aportar a la discusión sobre el uso pedagógico de las TIC en sectores campestres, sobre la formación de personas críticas y sobre el lugar de la academia como agente de transformación social.

El estudio también busca reafirmar el rol de quien instruye en el campo como profesional que piensa, crea y transforma su destreza. Él no es un mero ejecutor de planes de estudio diseñados lejos de su realidad, sino un actor clave en la construcción de propuestas educativas pertinentes, significativas y comprometidas con su comunidad. Finalmente, se espera que esta experiencia motive a otros educadores e investigadores a seguir apostando por una educación digna, diversa y crítica. Porque leer bien no solo mejora el rendimiento escolar; también amplía el mundo, fortalece la identificación y abre la posibilidad de imaginar futuros distintos desde las palabras.

DESARROLLO

Analizar un escrito en voz alta, deducir lo que no está implícito, relacionar ideas o recrear historias desde lo observado, no son tareas simples para muchos niños y niñas del ámbito campestre. Los métodos lectores en clases multigrado enfrentan desafíos que van más allá del recinto y que se entrelazan con factores sociales, culturales y emocionales que afectan profundamente los procesos de aprendizaje. Es por ende que esta intervención debe llevarse a la variedad de espacios que realmente estimulen la sensibilidad del alumnado y fortalezcan dichas destrezas.

En lugares como Puerto Lleras, donde se desarrolló esta interposición, el acceso a libros impresos es limitado, los hábitos familiares son escasos, y el ambiente inmediato rara vez ofrece estímulos que favorezcan el desarrollo de seres leyentes. A esto se suma que las políticas públicas suelen estar diseñadas con una mirada urbana, desconociendo los modos en que se narra y se interpreta la vida pueblerina. En estos escenarios, los formadores se enfrentan a retos que requieren no solo herramientas pedagógicas, sino también sentimentalismo, empatía y una agudeza profunda de las condiciones de sus alumnos.

La LC, entendida desde una perspectiva compleja, no se reduce a la decodificación de signos ni a la repetición mecánica de procedimientos. Implica también emociones, memorias, vínculos y territorios. Inferir en escritos para el alumno campesino es mirar el planeta desde el monte, desde el río, desde las historias que no siempre están

en los libros. Y en este sentido, instruir a vislumbrar discursos requiere partir de lo que el estudiante trae, de lo que conoce, de lo que siente. Es allí cuando logramos entender que tan importantes son los saberes previos y aquellas motivaciones para resinificarlos de manera activa a partir de buenos y sanos momentos.

Autores como Solé (1992) y Cassany (2012) han insistido en que comprender algo es un proceso activo de construcción de sentido, donde se movilizan saberes preconcebidos, capacidades inferenciales y habilidades discursivas. Pero este, en la enseñanza campesina, se ve influido además por una serie de factores culturales que muchas veces son desestimados. La oralidad, por ejemplo, ocupa un lugar central en la vida cotidiana, y esa riqueza narrativa suele ser ignorada por mañas formativas centradas únicamente en lo silencioso y la memorización de respuestas.

Por eso, hablar del desarrollo del leyente exige una visión más profunda, que contemple la diversidad de formas de significar, que valore las expresiones autóctonas o locales y que reconozca este potencial como una herramienta para construir su propia identificación. No se trata solo de mejorar resultados en pruebas externas, sino de promover en los escolares una relación viva y crítica con la palabra escrita. Frente a estos desafíos, el rol del enseñante cobra una relevancia aún mayor. En el aula campestre, donde conviven colegiales de distintas edades, niveles y necesidades, quien es competente no solo enseña: también organiza, escucha, acompaña y construye vínculos. Esa mediación permanente entre el conocimiento, el medio y el escolar es lo

que permite que lo que buscamos cobre sentido, que se vuelva significativo y que se inscriba en la vida cotidiana.

La participación dogmática, tal como la concibe Coll (2004), implica diseñar un estilo que no solo transmita contenidos, sino que genere condiciones para que el educando se apropie de ellos desde su propia realidad. En el caso que nos ocupa, esta injerencia se apoyó en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), pero no como un fin, sino como un medio para enriquecerlas. Por tal motivo se hizo necesario innovar frente a lo que ya había y construir nuevos instrumentos que fortalecieran el camino a cumplir los objetivos planteados en la investigación.

En escenarios marcados por la vulnerabilidad social y la falta de conexiones, el uso académico de las tecnologías demanda una mirada que supere lo instrumental. Southwell (2020) señala que, en estos espacios, las TIC pueden convertirse en catalizadoras de pensamiento crítico y construcción de sentido, siempre que se integren desde una dirección contextualizada y pedagógicamente intencionada. Esta perspectiva resulta clave para entender cómo, incluso en condiciones limitadas, es posible generar vivencias lesctoescritoras potentes mediante modos digitales adaptados.

En la sede “San Fernando” donde se desarrolló el ejercicio, la conectividad era inexistente. Sin embargo, él decidió crear una red local, con contenidos descargados previamente, que incluyeran audios de cuentos, animaciones sencillas, videos educativos y juegos de procesamiento textual interactivo. Esta iniciativa no surgió de un plan institucional, sino del deseo de ofrecer algo diferente, algo que despertara curiosidad

y permitiera a los niños mirar el texto con otros ojos. Transformar lo rutinario por momentos únicos fue aquello que generó un cúmulo de emociones en cada niño.

El uso de TIC en este sitio no solo amplió las posibilidades didácticas, sino que resignificó el acto lector. Escuchar un cuento narrado en voz alta, ver una secuencia animada basada en una leyenda local, responder a un juego que retoma el vocabulario de la comunidad, permitió que los alumnos se involucraran activamente en la actividad interpretativa. Para muchos, fue la primera vez que “disfrutaban” leer. Martín-Barbero (2004) señala que la mediación también es cultural, y que los medios no son neutrales: transmiten sentidos, generan formas de ver el mundo, habilitan o bloquean interpretaciones. Por eso, no se trató de importar cualquier contenido digital, sino de seleccionar aquellos que dialogaran con la vida del estudiante, con su familia, con su ambiente. El maestro, en este caso, actuó como mediador de medios e intérprete de contenidos.

Este trabajo paciente y artesanal permitió que las TIC dejaran de ser un lujo inalcanzable para convertirse en herramientas útiles, cercanas y transformadoras. En cada actividad se entrelazaba la tecnología con el relato, la imagen con la emoción, la lectura con la vida. Y eso fue posible no tanto por lo que se disponía, sino por la mirada académica que los sostenía.

En este suceso, el maestro que brinda educación campesina se posiciona como un actor pedagógico que va mucho más allá del aula. No se limita a transmitir contenidos o a aplicar técnicas estandarizadas. Por el contrario, su práctica se convierte en una

forma de interpretar la realidad, de responder con creatividad a los retos del momento y de acompañar a sus estudiantes no solo en lo académico, sino también en lo emocional, lo cultural y lo social. Enseñar a leer en un colegio con varios grados en un mismo salón no es una tarea neutra; es, en muchos sentidos, una acción política, una apuesta por la equidad, por la inclusión y por el derecho a una educación digna.

Lo vivido en el municipio de Puerto Lleras evidenció que, cuando quien instruye actúa con sentido didáctico y compromiso con su comunidad, las transformaciones ocurren incluso en medio de las dificultades. En este caso, la estrategia de trabajo no surgió de una política externa ni de un diseño curricular impuesto. Nació de la observación cotidiana, de la escucha atenta al alumnado, de la necesidad de hacer algo distinto frente a un problema que no podía resolverse con soluciones prefabricadas. El investigador que desarrolló esta experiencia no partió de la pregunta ¿qué hay disponible?, sino de una más profunda: ¿qué necesitan mis estudiantes para leer mejor?

Fue así como se diseñaron una serie de pericias didácticas mediadas por TIC, adaptadas a la realidad, accesibles y pensadas desde lo humano. Entre ellas se incluyeron sesiones de análisis de contenido en voz alta con acompañamiento de audio, dramatizaciones breves de cuentos, construcción de glosarios ilustrados, juegos interactivos sin conexión, y la producción colectiva de relatos basados en la vida de cada niño. Cada actividad tenía un propósito claro, pero también una apertura a lo inesperado, a lo que emergía en el momento, a lo que el alumnado traía desde sus casas, sus recorridos o sus historias.

Uno de los aspectos más valiosos fue la posibilidad de integrar la oralidad como parte central del trabajo con el encuentro de la palabra escrita. En sectores campesinos, donde los hábitos orales tienen un peso significativo, esta dimensión no puede ser ignorada. Los niños y niñas en la sala de clases traían consigo relatos de sus abuelos, expresiones propias de la región, formas de nombrar el mundo que no siempre aparecen en las cartillas. Incorporar esa riqueza en las actividades no solo mejoró la comprensión textual, sino que fortaleció la autoestima, el sentido de pertenencia y el reconocimiento de su identidad cultural.

El dialogo con el texto lejos de la ciudad no ocurre en el vacío. Está profundamente atravesada por el territorio, por las memorias colectivas, por los relatos heredados de generación en generación. En este sentido, Boix Raspall (2015) plantea que educar en el campo exige una pedagogía arraigada, donde el ambiente deje de ser un telón de fondo para volverse protagonista. Reconocer el monte, el río, la palabra del abuelo como parte del proceso lector permite que el acto de leer sea también de pertenencia. Es por ello que los educandos fortalecen tantos valores al ser partícipes de su propia lucubración y ver tan inmersa sus vivencias diarias, haciéndolo gratificante al momento de aprender.

El profesor, consciente de la diversidad del grupo y su sabiduría en estos sectores, genero espacios de trabajo colaborativo donde los mayores apoyaban a los más pequeños, no como una forma de suplir necesidades, sino como una alternativa lúdica que promovía el diálogo intergeneracional y concordando con el lema del Centro

Educativo “líderes con calidad humana”. Así, un escolar de cuarto ayudaba a uno de segundo a interpretar una historia, mientras otro explicaba el significado de un vocablo utilizando un dibujo. Estas interacciones fueron clave para construir comunidad dentro del salón de clases, y para comprender que decodificar no es una tarea individual, sino una experiencia compartida.

Las TIC jugaron un papel de acompañamiento, no de protagonismo. Fueron un canal para ampliar los lenguajes, para acercar la imagen y el sonido a los textos, para transformar la interacción con las narraciones en un bagaje multisensorial. No se trató de replicar lo que hace un instituto urbano con más capital, sino de construir una propuesta viable, sensible y eficaz desde las condiciones reales del territorio. Esa mirada situada, que nace del conocimiento profundo del medio, es lo que le dio sentido a cada implemento utilizado y lo que permitió que el ejercicio fuera auténtico, pertinente y transformador.

Pensar que la tecnología en estas instituciones no implica simplemente proveer herramientas, sino repensar las formas de enseñar, de interactuar, de edificar comunidad. Dussel y Quevedo (2010) argumentan que las TIC no deben ser asumidas como entes neutros, sino como dispositivos que, bien orientados, pueden generar diferencias magistrales significativas. Esta perspectiva fue clave en la acción presentada, donde el uso de videos, audios y glosarios no estandarizó el aprender, sino que permitió reconfigurarlo desde la voz y el ritmo de los colegiales.

Al finalizar cada acción, se abrían espacios de conversación donde ellos expresaban lo que habían sentido, lo que habían entendido y lo que les había gustado o costado más. Esas conversaciones, registradas en el diario, se convirtieron en fuentes valiosas de análisis y de la agudeza del impacto de las pericias. Más allá de las respuestas correctas, lo que interesaba era cómo los colegiales se apropiaban de las narraciones, cómo lo vinculaban con su diario vivir y qué huellas dejaba en ellos. Porque al final, las destrezas lectoras no se miden solo por indicadores, sino también por emociones, por recuerdos y por las transformaciones que provoca en quienes leen.

Durante el transcurso, el profesor llevó un diario que se convirtió, con el paso de las semanas, en una fuente invaluable de interpretación. No era un registro frío de actividades realizadas, sino un espacio íntimo donde volcaba emociones, incertidumbres, decisiones y hallazgos. Allí aparecían notas como “hoy los discentes se conectaron de inmediato con el relato” o “me sorprendió cómo fulanito reconoció las ideas principales sin ayuda”. Estas pequeñas anotaciones, escritas desde el calor de lo vivido, aportaron profundidad al análisis, revelando no solo los efectos de las tácticas, sino también los métodos invisibles que ocurrían detrás de cada avance.

La automatización de vivencias, como orientación metodológica, permitió recuperar esa dimensión humana del quehacer académico. Más que comprobar una hipótesis, el interés estaba en analizar lo que ocurrió, por qué y qué sentidos construyeron los participantes a lo largo del camino. Este tipo de indagación no busca verdades universales, sino verdades situadas, enraizadas en un tiempo, un lugar y una

colectividad. Por eso, cada hallazgo fue leído desde el quehacer, valorando la voz del formador, la respuesta de los cursantes y las transformaciones que se hicieron visibles, incluso en los gestos más sencillos.

Una de las evidencias más potentes fue el cambio en la actitud frente a la entrada al mundo de los vocablos. Lo que al inicio se percibía como una actividad obligatoria, cargada de temor o desinterés, se fue convirtiendo en un espacio esperado, en un momento de disfrute. Las historias dejaron de ser ajenas para volverse familiares; la literatura dejó de ser impuesta para ser elegida; la interacción con las cartillas dejó de ser solitarias para ser compartidas. Estos cambios, aunque difíciles de cuantificar, fueron contundentes en su impacto emocional y formativo.

También hubo nociones para el licenciado. Aprendió a confiar más en su intuición, a planear con flexibilidad, a observar con atención, y sobre todo, a darle valor a lo que ocurre en el recinto aunque no siempre se vea reflejado en los resultados de una prueba externa. Descubrió que no necesita grandes plataformas ni programas sofisticados para enseñar a decodificar léxicos: necesita tiempo, escucha, sensibilidad y una disposición constante a adaptarse. Aprendió que los elementos virtuales, cuando se integran con propósito, abren puertas que antes parecían cerradas, y que una fábula leída con el corazón puede tener más efecto que una hora de explicación técnica.

En el escenario didáctico, la edificación agrupada de competencias fue otro de los pilares. La interpretación escrita dejó de ser un acto individual para convertirse en un espacio de colaboración. Los aprendices se animaban entre sí, se explicaban palabras,

se corregían con respeto, se prestaban dibujos o diccionarios. Esa dinámica horizontal, tejida con paciencia, fortaleció el sentido de asociación y ayudó a reducir barreras de edad o nivel. Interactuar con los libros ya no era una tarea del más avanzado, sino una posibilidad para todos. A modo de síntesis, la siguiente tabla resume los avances observados en los niveles de entendimiento durante la intromisión:

Tabla

1

Niveles de CL antes y después de la intromisión

Niveles	Prueba de entrada	Prueba de salida
Bajo	65%	20%
Medio	30%	50%
Alto	5%	30%

Fuente: Elaboración propia a partir del seguimiento (2022).

Esta trayectoria dejó abierto el interrogante de cómo acompañar de manera más efectiva a los educadores R en términos de innovación. No basta con entregar equipos o capacitar en el uso de instrumentos informáticos. Es necesario cimentar puntos de diálogo entre pares, ofrecer insumos contextualizados, y sobre todo, reconocer que quien está laborando en esta situación es un sujeto creador de capital intelectual, que piensa su táctica y trasciende desde lo que hace. El progreso del ser debe partir de esa premisa, acompañando desde el respeto, no desde la imposición.

Por último, la ruta metodológica evidenció que el discernimiento de lecturas, más allá de su dimensión académica, tiene un impacto directo en la edificación del ser. Cuando un infante reconoce en el fragmento literario algo que le pertenece, algo que ha vivido o sentido, se siente validado, se siente capaz. Y desde ahí puede avanzar, puede imaginar, puede narrar su mundo con otras palabras. Esa es, quizás, la moraleja más profunda que dejó este trabajo: que ser un buen interprete de literatura no es solo entender lo que dice los relatos, sino también descubrirse a uno mismo dentro de ellos.

CONCLUSIONES

Reflexionar sobre lo descrito implica adoptar una postura ética, investigativa y profundamente humana. La propuesta desarrollada en una sede multigrado de Puerto Lleras no puede ser entendida como una simple intrusión técnica ni como la aplicación de una receta metodológica. Fue, ante todo, un acto de compromiso, sensibilidad y profunda interiorización. Desde esta resignificación situada, esta apuesta pedagógica se convirtió en un camino viable para transformar las prácticas lectoras en un espacio históricamente invisibilizado: la academia del campesinado colombiano.

Uno de los aportes más valiosos de esta interacción es la resignificación de la agudeza para procesar información escrita como una pericia viva, culturalmente ubicada y emocionalmente vinculante. A lo largo de la ruta formativa, se evidenció que discernir en un texto no es solo una habilidad académica, sino una forma de concebir la realidad,

de edificar identidad y de fortalecer vínculos con los escritos. Vociferar vocablos, en este andar, fue también un acto de reconocimiento, de imaginación y de revalorización de las anécdotas propias. Se convirtió en una forma de resistencia ante la homogeneización curricular y la exclusión simbólica que aún persiste en muchas instituciones académicas.

Los efectos observados en el recinto intervenido no pueden reducirse a cifras ni a indicadores. Se manifestaron en gestos, en silencios que antes eran vacíos y se transformaron en momentos de atención, en preguntas que surgieron donde antes había indiferencia, en dibujos que reinterpretaron lo leído desde el lenguaje personal de cada uno. La mejora en la comprensión no solo fue literal, sino también afectiva, participativa y expresiva. Los infantes que al inicio mostraban desinterés comenzaron a preguntar, a narrar, a escribir y a reír mientras leían. Ese cambio en la actitud representa un logro de enorme valor, reflejando un proceso de transformación integral en su relación con la lectura.

El mecanismo de ponderación de efectos no fue entendido únicamente como una estrategia de observación posterior, sino como una forma permanente de darle sentido a lo vivido. Con el transcurrir del tiempo, esta interacción se convirtió en una reflexión cotidiana, donde el colegio no era solo el sitio de enseñanza, sino también el de interpretación. En línea con Jara Holliday (2018), esta categorización fue una apuesta ética y política por reconocer el actuar del profesorado como un espacio legítimo de producción de conocimiento.

Otro aspecto central que emerge como conclusión es el papel del docente como mediador de mundos. Él no solo facilitó el dominio teórico, sino que tejió puentes entre lo tecnológico y lo local, entre la academia y la familia, entre lo impreso y lo vivenciado. Su rol no fue el de transmisor de conceptos, sino el de curador, editor cultural y diseñador de momentos significativos. Todo esto lo hizo desde una posición ética, comprometido con la sociedad, convencido de que sus aprendices merecen aprender de manera significativa, aun careciendo de recursos materiales.

La integración de materiales tecnológicos en esta vía para el crecimiento educativo demostró que la innovación no depende exclusivamente de las ciencias aplicadas, sino de la intención con la que se emplea. En un centro sin acceso a internet y con insumos mínimos, se logró desarrollar una red local con componentes pertinentes que generaron un entorno favorable para los educandos. Las soluciones informáticas, en este establecimiento, dejaron de ser utensilios externos para convertirse en medios culturales, extensiones de los salones y catalizadores de hábitos lectores. Lo esencial fue la mirada integral que guió su uso, no la sofisticación de los insumos.

Esta innovación también resalta la potencia de la sistematización como vía para investigar desde lo vivenciado. Lejos de los rigores de lo cuantitativo, la actividad permitió recuperar la voz del guía pedagógico, documentar decisiones pedagógicas, inferir el sentido de las acciones realizadas y otorgar valor a aquello que muchas veces se pierde en los informes institucionales. La ponderación de sucesos reveló que en cada clase hay

saberes que se construyen, maniobras que emergen y aprendizajes que se transforman, y que todo ello merece ser reconocido como conocimiento legítimo.

En términos metodológicos, todo lo puesto en marcha dejó aprendizajes sobre cómo evaluar la comprensión lectora sin recurrir a instrumentos estandarizados. La autoevaluación, el portafolio de evidencias, los registros anecdóticos y los diccionarios ilustrados permitieron dar seguimiento a los avances de cada estudiante desde una mirada formativa e integral. Esta forma de evaluar reconoció la diversidad de formas de comprender y permitió cimentar una pedagogía más inclusiva, más lenta y más cercana a las realidades de los niños.

Desde una perspectiva más amplia, este documento pone en discusión la necesidad de replantear los enfoques tradicionales con los que se aborda la enseñanza de la lectura en el sistema escolar. El modelo urbano, tecnocrático y homogéneo ha invisibilizado durante años las técnicas lectoras del campo, negando su riqueza, su oralidad y sus formas propias de interpretar. Lo presentado invita a mirar la enseñanza con variedad de cursos en un mismo salón no como un déficit, sino como una posibilidad. A reconocer que en cada establecimiento veredal hay una potencia educacional que espera ser escuchada, acompañada y reconocida.

Por otro lado, la idea desarrollada sugiere que la decodificación textual puede ser un eje articulador del currículo rural. A través de ella se puede trabajar no solo lengua, sino también ciencias naturales, historia local, matemáticas, educación artística y formación ciudadana. Los textos pueden servir como punto de partida para explorar el

territorio, dialogar con los mayores, comprender la vida campesina y reconstruir la memoria colectiva. Esta visión integrada permite que la inteligencia no se fragmente, sino que se conecte con la vida.

En términos de política educativa, lo aquí presentado refuerza la urgencia de fortalecer la formación magisterial desde una perspectiva situada. No se trata solo de capacitar en el uso de herramientas evolutivas, sino de formar maestros reflexivos, creativos, capaces de analizar su entorno y de diseñar nuevas técnicas que respondan a las necesidades reales de sus discentes. Es urgente repensar los programas de formación inicial y continua, incorporando modelos flexibles, interculturales y con visión veredal.

Finalmente, lo aquí documentado deja abierta la posibilidad de seguir investigando desde lo vivencial, de seguir escribiendo desde lo concurrido, de seguir creyendo en la capacidad de los maestros para cimentar conceptos valiosos. Lo que ocurrió en este pequeño rincón del Meta no fue una excepción, sino el reflejo de muchas otras prácticas que, por falta de tiempo, instrumentos o acompañamiento, no se sistematizan. Ojalá esto motive a otros docentes a narrar lo que hacen, a reflexionar sobre lo que ocurre en sus aulas y a transformar cada libro en un acto de esperanza.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2011). *Innovaciones educativas en América Latina: un mapa de experiencias*. IIEP-UNESCO. https://genbase.iiep.unesco.org/applis/epidoc/fichiers/21522_G021522.pdf
- Area Moreira, M. (2009). *Introducción a la tecnología educativa*. Universidad de La Laguna. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3889622>
- Boix Raspall, M. (2015). *Educación en lo rural: Otra mirada a la escuela y al territorio*. Octaedro. <https://octaedro.com/libro/educar-en-lo-rural/>
- Cassany, D. (2012). *En línea: leer y escribir en la red*. Editorial Anagrama.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y práctica educativa: necesidad de nuevos vínculos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/135>
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- ICFES. (2022). *Informe nacional de resultados Saber 11°: comparativo urbano-rural*. <https://www.icfes.gov.co/resultados-saber-11/informes-nacionales>
- Jara Holliday, O. H. (2018). *Sistematización de experiencias: Investigación e intervención en ciencias sociales*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20%28edici%C3%B3n%20colombiana%29.pdf>
- Martín-Barbero, J. (2004). *Oficio de cartógrafo: Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Fondo de Cultura Económica. https://rebeldesistemico.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/10/oficio20de20cartografo_comunicacion20y20cultura.pdf
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>
- Southwell, M. (2020). Lectura crítica y TIC en zonas vulnerables: perspectivas desde América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 12(1), 45–62. <https://www.redalyc.org/journal/447/44758530016/html/>