

PRÁCTICAS DOCENTES Y PROCESOS DE MEDIACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA DESDE SU FUNCIÓN SOCIAL

Maribel Becerra Suárez¹
E mail: maribelita-25@hotmail.com
ORCID: 0009-0005-8418-7929
Colegio José de Ferro
Colombia

Sol María Nieto De Baena²
E mail: solmarianieto@hotmail.com
ORCID: 0009-0008-3791-6270
Ana María Vélez de Trujillo
Colombia

Yanith Díaz Quintana³
E mail: yanithdiazquintana@gmail.com
ORCID: 0009-0008-3687-6377
Colegio José de Ferro
Colombia

Recibido 17/02/2026

Aprobado: 25/02/2026

RESUMEN

Introducción: La enseñanza de la lectura se configura como un eje estructural de la formación escolar al mediar el acceso al conocimiento, la participación en la cultura escrita y la comprensión de la realidad social. Objetivo: los objetivos de este ensayo científico son: 1) Analizar referentes teóricos sobre el deber ser de la lectura como proceso de mediación, y 2) interpretar las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura con función social desde estudios empíricos. Metodología: Desde un enfoque deductivo se dialoga con los referentes teóricos y empíricos que explican por qué la lectura debe entenderse como una mediación entre el sujeto y la realidad social en el aula. Resultados: El análisis muestra que la mediación docente resulta determinante en la comprensión lectora cuando integra dimensiones cognitivas, metacognitivas y socioculturales que articulan texto y contexto para favorecer la interpretación crítica en el estudiantado. Conclusión: La lectura adquiere función social cuando la mediación pedagógica organiza experiencias interpretativas vinculadas al entorno del estudiante.

Palabras clave: mediación pedagógica; comprensión lectora; prácticas docentes; función social de la lectura; pensamiento crítico.

¹ Licenciada en educación física, recreación y deportes, Universidad Católica de Oriente (2015), magíster en enseñanza de las ciencias, Universidad Autónoma de Manizales (2021), docente en básica primaria en el sector público por más de 15 años, investigadora en el campo educativo.

² Sol María Nieto de Baena licenciada en Educación primaria, Universidad San Buenaventura de Cartagena Bolívar (1990), Pedagogía de la Lúdica y Desarrollo Cultural, Universidad Los Libertadores de Cartagena Bolívar (2013), 36 años de servicio como Maestra en el colegio Comfenalco 1982 al 2018 en Cartagena, 19 años de Maestra del 2006 al 2026, con el distrito de Cartagena Bolívar.

³ Licenciada en Educación Preescolar y Promoción de la Familia, Universidad Santo Tomás de Aquino (1998), Especialista en Administración de la Informática Educativa UDES (2014), Magister en Gestión de la Tecnología Educativa UDES (2016).

TEACHING PRACTICES AND MEDIATION PROCESSES IN READING INSTRUCTION FROM ITS SOCIAL FUNCTION

ABSTRACT

Introduction: Reading instruction is configured as a structural axis of school education, mediating access to knowledge, participation in written culture, and the understanding of social reality. **Objective:** The objectives of this scientific essay are: 1) To analyze theoretical frameworks on the role of reading as a mediating process, and 2) To interpret pedagogical practices for teaching reading with a social function based on empirical studies. **Methodology:** From a deductive approach, this essay engages with the theoretical and empirical frameworks that explain why reading should be understood as a mediation between the individual and social reality in the classroom. **Results:** The analysis shows that teacher mediation is crucial for reading comprehension when it integrates cognitive, metacognitive, and sociocultural dimensions that connect text and context to foster critical interpretation in students. **Conclusion:** Reading acquires a social function when pedagogical mediation organizes interpretive experiences linked to the student's environment.

Keywords: pedagogical mediation; reading comprehension; teaching practices; social function of reading; critical thinking.

PRÁCTICAS DOCENTES Y PROCESOS DE MEDIACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA DESDE SU FUNCIÓN SOCIAL

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la lectura constituye uno de los pilares fundamentales de los sistemas educativos tanto por su relevancia formativa como por su impacto transversal en el aprendizaje de todas las áreas del conocimiento. En efecto, “uno de los propósitos de una educación de calidad es el desarrollo de las competencias comunicativas, no solo por el hecho de que sean relevantes en sí mismas, sino debido a que el aprendizaje en todos los ámbitos del conocimiento está supeditado a ellas” (Davison et al., 2021; p. 405). Esta afirmación sitúa el aprendizaje lector como una práctica académica que estructura la participación de los estudiantes en la cultura escrita y en los procesos de construcción de significados. Sin embargo, Davison et al. (2021) comentan que las prácticas de la lectura mediadas por los docentes continúan siendo mayoritariamente tradicionales, lo que limita el desarrollo de habilidades interpretativas, inferenciales y críticas en el estudiantado.

Es así como la mediación del docente emerge como una dimensión central para comprender cómo se diversifican las experiencias lectoras en el aula y como los profesores se concentran más en acompañar, motivar o gestionar el diálogo que en enseñar estrategias específicas de comprensión (Arteaga y Osorio, 2024). Como se ha señalado, por parte de Errázuriz et al. (2022) “existen prácticas de enseñanza de la lectura que distancian a los estudiantes de la cultura escrita, al no mediar los textos y vincularlos con su experiencia y no dirigir un sentido” (p. 309).

De esta manera, la enseñanza de la lectura cumple un papel estructural en la formación integral y el acceso al conocimiento para que los estudiantes alcancen niveles satisfactorios de comprensión lectora al finalizar la educación básica, donde la problemática reside en la dificultad de los estudiantes para construir significados, establecer relaciones intertextuales y formular interpretaciones críticas. Como señalan Errázuriz et al. (2022) sobre mediación pedagógica, las limitaciones no se originan exclusivamente en los estudiantes, sino también en las prácticas docentes que orientan la experiencia lectora en el aula.

Uno de los aspectos reiterados por autores como Davison et al. (2021) es que, aunque los docentes realizan simultáneamente acciones de enseñar a comprender y ayudar a comprender, predomina esta última, lo que revela una tendencia a sostener la motivación emocional antes que el desarrollo de estrategias cognitivas específicas. Esta inclinación pedagógica implica que los estudiantes quedan con escasas oportunidades para ejercitar habilidades de mayor complejidad, como la identificación de estructuras textuales y la elaboración de inferencias. En la misma línea, Errázuriz et al. (2022) señalan que incluso los docentes que hacen innovaciones en la enseñanza de la lectura mantienen un enfoque generalista de la misma, sin promover o configurar modos particulares de leer, interpretar y producir significados.

A esta problemática se suma el hecho que, en muchos contextos, la enseñanza de la lectura es netamente literaria, abordada desde un corpus limitado y poco diverso de autores y aplicación de estrategias de repetición, pero no de comprensión, tal y como menciona González (2022) al decir “La formación del lector se ha configurado como una

tarea casi exclusiva de la escuela, [...], donde la lectura literaria que se lleva a cabo en la enseñanza obligatoria es una pieza fundamental” (p. 4), quien además muestra que, aunque se promueven hábitos y gusto por la lectura, siguen siendo escasos los espacios de discusión literaria y la ampliación de repertorios culturales, privilegiándose la lectura en voz alta y actividades de escritura. Sobre ello, Borda y Gonzales (2024) identifican que, aunque los docentes muestran vocación y disposición hacia la enseñanza de la lectura, esto no se traducen en resultados suficientes en el estudiantado para alcanzar una comprensión lectora. La consecuencia entonces es que los estudiantes formulan pocas preguntas y generan interpretaciones superficiales de los textos que deben leer en clase o de aquellos que son obligatorios de la lectura en casa. En palabras de Borda y Gonzales (2024):

En el desarrollo de una economía del conocimiento, las personas necesitan no solo saber leer, sino principalmente comprender críticamente la gran variedad de información que expresa puntos de vista diversos y contradictorios. Es así que el estudiante en la realidad actual debe aprender no solo a decodificar las palabras, sino a descubrir su significado en diversos contextos para construir su conocimiento. Por tanto, para enfrentar este reto, el estudiante necesita desarrollar a niveles altos sus operaciones mentales, funciones ejecutivas y demás habilidades como: la inferencia, la toma de perspectiva, el control de la comprensión (p. 35).

A estas limitaciones intrínsecas de las prácticas docentes se suman las dificultades derivadas de la brecha digital y su impacto en la alfabetización digital del profesorado, la cual es hoy un componente indispensable para enriquecer las mediaciones para la enseñanza de la lectura. Al particular, autores como Arteaga y Osorio (2024), Cabero y Palacios (2020), Coitinho y González (2024) y Lobo (2024) coinciden en que los docentes deben poseer competencias tecnológicas para integrar de

manera significativa los recursos disponibles en la era digital, mostrando capacidad para seleccionar plataformas, contenidos y actividades para promover una lectura multimodal que exige habilidades de docentes y estudiantes.

En cierta medida en Colombia desde estudios como el realizado por Montes et al. (2021) se ha denotado un papel importante de las mediaciones tecnológicas en relación con la motivación del estudiante hacia el logro de sus procesos académicos, en el que la dinamización del ambiente educativo es clave para entender que en la medida en que existe una serie de factores que estimulan el estudiantado se puede lograr una promoción de la actividad académica en diferentes niveles formativos especialmente en la básica y la media. Un aspecto relevante está relacionado con lo que tiene que ver con el área de lenguaje y la promoción de la lectura, donde a través de modelos de investigación acción se evidencia la forma en la que la integración de las tecnologías educativas en el aula ha favorecido la comprensión de lectura, cuestión que también ha sido evidenciada por Montes et al. (2021) al afirmar que

El desarrollo de las tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han sido claves en el desarrollo de la educación y de todos los sectores, lo cual ha significado transformaciones en las prácticas de los maestros dada la riqueza de métodos y recursos con los que se dispone para apoyar los procesos de enseñanza y en general para dinamizar los ambientes educativos (p.347).

Se denota aquí, que el desafío central radica en la articulación entre mediación docente, alfabetización digital y procesos de innovación pedagógica, en el que los docentes deben asumir la transformación de sus prácticas pedagógicas para la generación de un escenario en el que la innovación sea una mediación estructurada,

desde la cual se abran condiciones propicias para modificar la forma en que los estudiantes aprenden. Adicionalmente, la mediación docente en la enseñanza de la lectura implica una disposición epistemológica en el deber-ser que la conciba como un proceso de construcción del saber. En consecuencia, sus ejes de problematización acuden a un nivel pedagógico en el que persisten prácticas tradicionales de la lectura; a nivel metodológico, no se desarrollan de manera suficiente estrategias explícitas de comprensión lectora; y a nivel tecnológico, la alfabetización digital docente requiere fortalecimiento, actualización continua y condiciones institucionales que permitan innovar.

En consecuencia, los **objetivos** de este ensayo científico son: 1) Analizar referentes teóricos sobre el deber ser de la lectura como proceso de mediación, y 2) interpretar las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura con función social desde estudios empíricos. Estos objetivos con el fin de articular el deber ser teórico de la práctica pedagógica con enfoque sociocultural, a partir de la función mediadora de la docente atribuida a la lectura y su enseñanza efectiva.

DESARROLLO TEMÁTICO

El análisis del deber ser de la lectura como proceso de mediación parte de reconocer que la educación entiende el aprendizaje como una experiencia de formación integral vinculada con la vida social que conecta al estudiante con su contexto cultural, relaciones y problemáticas cotidianas. En coherencia con los objetivos de este ensayo científico, en primer lugar, se dialoga con los referentes teóricos que explican por qué la

lectura debe entenderse como una mediación entre el sujeto y la realidad social y, en segundo lugar, a partir de estudios empíricos se allega la idea de cómo las prácticas pedagógicas permiten que esa mediación se haga efectiva en el aula.

De esta forma, el deber ser de la lectura como proceso de mediación redefine el sentido mismo de la acción educativa al vincular el saber con prácticas socialmente relevantes, orientadas al desarrollo de capacidades, disposiciones y habilidades que se expresan en contextos concretos de actuación. Desde esta perspectiva, Arenas et al. (2021) plantean que la práctica pedagógica constituye una forma de ser institucional que trasciende la transmisión de saberes, en la medida en que habilita la participación en la producción académica, la investigación y la exploración crítica del conocimiento con miras a su resignificación. Esta concepción desplaza la enseñanza hacia un proceso ampliado de construcción de interacción con marcos contextuales. En una línea afín, Rodríguez et al. (2022) plantean como el acto lector se ve atravesado con el propósito de problematizar las condiciones sociales de los estudiantes, en la posibilidad de entender desde la práctica educativa la existencia de tensiones y singularidades estructurales en la sociedad. Ya González (2025) había enfatizado al respecto, que:

No obstante, cabe preguntarse: ¿qué lectura es la que buscamos fomentar? Es relevante reconocer que todo texto está producido por un pensamiento cargado de ideología, ligado una sociedad específica; ningún texto es neutral. Los productos escritos tienen poder y alcance por su persistencia en el tiempo y presteza para difundirse. Por ello, su consumo debe ser crítico, consciente del impacto que tienen en la identidad de quienes los leen (p. 3).

De esta forma, este autor hace una comprensión contemporánea de la práctica pedagógica se encuentra atravesada por múltiples condicionamientos entre los que destacan la progresiva pérdida de autonomía disciplinar de la pedagogía, la hegemonía de interpretaciones socioeconómicas sobre los procesos educativos y el debilitamiento del rol del maestro como intelectual. Por demás, la revisión del trabajo de Gallego (2025) hace énfasis en que una lectura ampliada de esta práctica exige reconocer ciertos objetos epistémicos como la enseñanza, la infancia, la escuela o el conocimiento como entidades históricamente construidas de prácticas y nociones que organizan la producción de saber, señalando de manera particular que:

La lectura de literatura infantil y juvenil es importante para el desarrollo holístico de los niños y jóvenes, particularmente en relación con el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento flexible. Además, y aún más importante, este tipo de literatura sirve como una herramienta educativa vital para mejorar el pensamiento crítico, creativo y reflexivo, que es profundamente necesario en un mundo que es cada vez más complejo y cambiante. La lectura para las etapas tempranas y medias del desarrollo debe ser fomentada porque amplía las capacidades cognitivas de los jóvenes lectores, y profundiza su comprensión y capacidad para enfrentar problemas sociales, culturales y académicos (p. 1746).

Desde esta comprensión, la práctica docente asociada a la enseñanza de la lectura se configura como un campo de alta complejidad en el que convergen procesos perceptivos, cognitivos y socioculturales, por lo que leer implica de manera interdependiente el reconocimiento del lenguaje y la atribución de sentido a unidades léxicas, oracionales y textuales en su conjunto con el entorno. En términos funcionales, Aidalkilani (2022) enfatiza que:

La lectura como concepto y proceso, sus dimensiones culturales, educativas y sociales; son el inicio de la relación con el libro y la lectura, su

motivación y sostenibilidad; y la importancia de la literatura infantil en todo ello. Es esencial la colaboración hogar-escuela-comunidad en general para la promoción del hábito lector hacia el resultado deseado de un individuo en aprendizaje permanente de lo que sucede en su entorno (p. 319).

Esto revela que la lectura debe entenderse como el acceso a información social predominante en la experiencia humana, donde los docentes necesitan tener un conocimiento pedagógico que les permita preparar e implementar planes que sean sensibles a las necesidades de sus alumnos frente a su contexto para que se entienda la asociación de la comprensión lectora y su función para el desarrollo sociocultural del educando.

Desde esta perspectiva, los desafíos asociados a la enseñanza de la lectura con función social se relacionan estrechamente con la complejidad de los contextos de interacción en los que dicha enseñanza tiene lugar. Se trata de escenarios atravesados por variables espaciotemporales específicas y por la participación de múltiples actores, cuya interacción configura un entramado dialógico en torno a las prácticas pedagógicas (Cárdenas et al., 2020). Este entramado demanda una fundamentación metodológica rigurosa que permita comprender las condiciones en las que se produce la mediación lectora para que los estudiantes desarrollen un conjunto de competencias vinculadas a la comprensión lectora, entre las que se incluyen la coherencia y estructura oracional, los saberes previos, así como los procesos de atención y memoria funcional desde una mirada social, lo cual exige del docente una disposición reflexiva y un manejo consciente de los procesos didácticos, anclados en marcos conceptuales y en saberes pedagógicos

consolidados, tal y como lo sugieren Faria et al. (2024), Medina y Villarreal (2020) y Putu y Sari (2024).

Este fenómeno requiere una mirada integradora que desborde los enfoques reduccionistas orientados a atribuir las dificultades lectoras a uno u otro actor del proceso educativo, entregándose en su lugar una orientación que permita a la pedagogía avanzar hacia una praxis reflexiva y colaborativa, capaz de reconocer los marcos cognitivos y culturales que sostienen la enseñanza. En este sentido, el educador está llamado a desplegar una comprensión epistemológica sólida en diálogo con las realidades de los estudiantes, quienes requieren apropiarse de habilidades lectoras acordes con su nivel formativo, tal como lo señala Susanti (2024).

Por lo anterior se puede sintetizar que, la situación educativa compromete al binomio docente-estudiante, inscrito en un sistema pedagógico caracterizado por la coexistencia de diversos recursos orientados al fortalecimiento de las competencias lectoras, tradicionalmente circunscritas al área del lenguaje. No obstante, se observa con frecuencia que la enseñanza inicial privilegia actividades de carácter lúdico, mientras que en etapas posteriores se desplaza hacia una lógica centrada en la transmisión de contenidos curriculares, lo que tiende a fragmentar el desarrollo de una lectura con sentido crítico y proyección social. Abordar la lectura desde esta dimensión implica reconocer la multiplicidad de factores que inciden en su enseñanza, particularmente en contextos marcados por condiciones socioculturales específicas, así como por la diversidad de actores involucrados.

Ahora bien, la enseñanza de la lectura con función social se inscribe en un campo de tensiones teóricas y pedagógicas que desborda la comprensión instrumental del acto lector para situarlo como una práctica que implica participar en procesos de construcción de valores, identidades y formas de interacción social, por lo que diversos estudios como el de Osidak y Nesterenko (2021) y Zhou y Lu (2024) coinciden en señalar que las prácticas pedagógicas de lectura adquieren densidad formativa cuando se comprenden como elementos de mediación entre el sujeto lector y los entramados simbólicos que estructuran la vida social.

Esto desplaza el énfasis tradicional centrado en el rendimiento individual hacia una comprensión de la lectura como experiencia social atravesada por marcos culturales para la interiorización de valores que orientan la convivencia (Putu y Sari, 2024; Savitz et al., 2021). Estas investigaciones evidencian que las prácticas lectoras, cuando se integran a contextos pedagógicos reflexivos posibilitan procesos de reconocimiento del otro, comprensión de la diversidad y elaboración simbólica de conflictos sociales, lo cual refuerza su función social más allá del aula.

En educación primaria, Zambrano y Chancay (2022) muestran que la comprensión lectora opera como un proceso cognitivo y social que habilita la problematización de la realidad y la interpretación crítica de los discursos. En una línea convergente, Susanti (2024) destaca que las prácticas pedagógicas orientadas al fortalecimiento del pensamiento crítico en edades tempranas se sostienen en experiencias lectoras que promueven la reflexión, la argumentación y la toma de postura frente a contenidos con relevancia social. Este vínculo entre lectura y pensamiento crítico se complejiza cuando

se reconfiguran las formas de acceso a la lectura con el uso de recursos digitales en la enseñanza que introduce nuevas condiciones para el diálogo textual, tal como refieren Berral et al. (2024) y Orosia y Rivera (2024).

Desde otra perspectiva, Škarić y Salhab (2024) mencionan que la función social de la lectura se debe articular con procesos de desarrollo cognitivo y lingüístico en interacción con el entorno en los que se enfatice la expansión del lenguaje hacia la capacidad de los niños para establecer relaciones conceptuales complejas entre escolaridad y entorno. No obstante, en estos procesos donde la lectura adquiere sentido social la influencia del contexto familiar y comunitario refuerza esta idea al mostrar que las relaciones sociales trascienden la institución escolar. Ya Zhou y Lu (2024) evidencian que las experiencias lectoras en la primera infancia están profundamente condicionadas por las dinámicas familiares y por los discursos que circulan en el entorno inmediato del niño, lo que confirma que las prácticas pedagógicas que reconocen dicha complejidad logran articular la experiencia escolar con la cotidianidad del estudiantado.

Por su parte, en la revisión sistemática de Cuadro et al. (2025) muestran que las intervenciones pedagógicas centradas en la metacognición favorecen una comprensión más profunda de los textos al promover la autorregulación, la conciencia de los propios procesos interpretativos y la capacidad de dialogar críticamente con el contenido leído. Asimismo, Tisnawijaya y Kurniati (2024) analizan cómo los libros ilustrados pueden contribuir a la comprensión de emociones, normas sociales y relaciones interpersonales, reforzando la idea de que la lectura cumple una función formativa integral. En esta línea, Savitz et al. (2021) sostienen que la literatura juvenil facilita espacios de identificación y

diálogo que permiten a los estudiantes explorar dilemas sociales y emocionales, fortaleciendo su capacidad de empatía y comprensión del otro. Desde una perspectiva crítica, Osidak y Nesterenko (2021) advierten que el uso de textos literarios en la enseñanza de lenguas puede potenciar habilidades de pensamiento crítico cuando se orienta hacia la reflexión sobre significados, valores y contextos socioculturales.

En conjunto, la literatura revisada permite afirmar que las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura con función desde lo social se caracterizan por su capacidad de articular procesos cognitivos, lingüísticos y socioemocionales en contextos de interacción significativa. En este sentido, se configura una práctica cultural compleja que habilita la comprensión crítica de la realidad y la construcción de vínculos sociales mediados por el lenguaje.

Desde un enfoque deductivo, este ensayo sostiene la tesis de que la lectura comprendida desde la mediación pedagógica constituye un proceso formativo que articula comprensión cognitiva y participación social, y que dicha condición solo se materializa cuando las prácticas de enseñanza se orientan a la interpretación crítica de la realidad. En consecuencia, los fundamentos teóricos sobre la lectura adquieren sentido pleno al contrastarse con estudios empíricos que evidencian cómo determinadas prácticas pedagógicas favorecen la construcción de significado, la reflexión y la interacción con el entorno, de modo que la función social de la lectura depende de la forma en que el docente organiza la experiencia educativa.

Partiendo del desarrollo de la temática, se plantea como **proposición** que, la comprensión lectora en la básica primaria entendida desde su función social, exige la

interacción entre texto y contexto donde su enseñanza se inscribe en tramas sociales, escolares y culturales que dotan de significado a los textos y orientan los modos de leerlos, integrando dimensiones cognitivas, metacognitivas y autorregulatorias, estrechamente vinculadas con la participación del estudiante en prácticas sociales como acotan Musci et al. (2022), quienes además sostienen que la comprensión se consolida cuando el lector logra articular la información textual con conocimientos previos y con los propósitos comunicativos que circulan en el contexto escolar.

Esta articulación se expresa en la capacidad de los estudiantes para interpretar textos que median su relación con el entorno escolar y extraescolar identificando ideas explícitas, dado que exige procesos inferenciales, evaluativos y reflexivos que permiten al lector posicionarse frente al texto, tal y como señala Cortez (2023), quien incluso menciona que en edades tempranas los niños participan activamente en la construcción crítica del significado literario, siempre que el entorno pedagógico reconozca la lectura como una práctica dialógica y culturalmente mediada.

Estudios como los de Escobar y Rosas (2022) evidencian que habilidades como la inhibición y la flexibilidad cognitiva inciden de manera directa e indirecta en la forma en la que el estudiantado entiende la relevancia social de lo que lee, sobre todo cuando se considera que la comprensión de textos escolares permite a los estudiantes interpretar consignas, normas institucionales y discursos académicos que regulan su participación en la vida escolar. Desde una perspectiva complementaria, Gutiérrez y Montoya (2022) analizan la relación entre funciones ejecutivas y metacognición, mostrando que los procesos metacognitivos se apoyan en habilidades de control cognitivo que permiten al

lector planificar, monitorear y evaluar su comprensión. En la básica primaria, estas capacidades se desarrollan en interacción con otros, a través de prácticas pedagógicas que legitiman la reflexión sobre el propio proceso lector y la interacción con el contexto educativo cercano.

En consonancia con lo anterior, Herrera y Gallego (2023) destacan la importancia de comprender tanto textos continuos como discontinuos, dado que estos últimos, frecuentes en contextos escolares y cotidianos, exigen habilidades específicas de integración de información verbal y visual, lo que aumenta la capacidad de interpretar a los sujetos y desenvolverse en una sociedad mediada por múltiples sistemas semióticos. En el contexto latinoamericano, estudios como el de Almanza et al. (2023) y Molina et al. (2023) coinciden en que la comprensión se favorece cuando las actividades de lectura reconocen las experiencias sociales de los niños y promueven la construcción de significado de lo leído en interacción con condiciones culturales escolares, en tanto que posibilita el acceso a saberes colectivos desde los que se favorece la participación cotidiana del estudiante en la sociedad.

El caso de la incorporación de tecnologías digitales en los procesos de comprensión lectora ha sido analizado por Benavides y Zambrano (2023) señalando que el apoyo tecnológico puede favorecer la comprensión autorregulada en educación básica, siempre que se promueva la reflexión sobre el propio proceso lector. Otras investigaciones como la de Pereyra et al. (2024) evidencian la contribución de la enseñanza mediada por tecnologías a la memoria de trabajo y la tolerancia al distrés en niños de 9 a 12 años, mostrando que la comprensión implica gestionar demandas

cognitivas y emocionales propias de la actividad lectora. Finalmente, Solís y Ramas (2024) muestran que organizadores gráficos apoyan la comprensión lectora al facilitar la percepción semántica del texto. Desde una perspectiva social, estos recursos funcionan como mediadores que externalizan procesos cognitivos y permiten compartir interpretaciones del contexto, fortaleciendo la dimensión colectiva de la lectura en la básica primaria.

REFLEXIONES FINALES

Las conclusiones del ensayo científico permiten sostener que la enseñanza de la lectura desde su función social debe constituirse en una práctica pedagógica de alta complejidad, cuya comprensión exige la realización de actividades escolares articuladas a las circunstancias que se presentan en el entorno cercano de los estudiantes, de manera que esto habilite la participación de estos en la producción de significados transversales en distintas áreas del conocimiento. En cierta medida, esto reafirma que la calidad educativa y la construcción de competencias comunicativas se encuentran estrechamente vinculadas, dado que el aprendizaje depende de la interacción efectiva entre el texto y el contexto.

De manera convergente, el análisis documental confirma que la mediación docente es clave para mejorar los desempeños en la comprensión lectora del estudiantado, siendo preciso facilitar el despliegue de acciones didácticas que promuevan habilidades cognitivas como la inferencia, la comprensión y la interpretación.

Asimismo, la evidencia muestra que, aun cuando existen innovaciones pedagógicas pueden persistir formas conductistas de abordaje en la enseñanza de la lectura, por lo que no basta la introducción de herramientas tecnológicas en las experiencias lectoras de aula, sino que es necesario que estas sean socioculturalmente significativas.

En cuanto al valor social de la lectura, los hallazgos respaldan la idea de que la enseñanza debe estar acorde con marcos de interacción y participación escolar que permiten interpretar la realidad de forma reflexiva, por lo que varios de los estudios revisados coinciden en que debe reforzarse la perspectiva de la comprensión lectora desde su función social en las dimensiones socioemocionales y valores asociados a la convivencia. Esto amplía el horizonte de la comprensión lectora al vincularla con procesos de pensamiento crítico para que el estudiante conciba el propósito comunicativo bajo el análisis y síntesis de lo que atañe a su contexto cercano.

Finalmente, las mediaciones tecnológicas se integran como condición para resignificar la enseñanza de la lectura dado el carácter multimodal de los textos en la actualidad por la expansión de entornos digitales de aprendizaje. La literatura analizada ratifica que la incorporación significativa de recursos tecnológicos puede favorecer procesos de comprensión autorregulada siempre y cuando exista la capacidad del docente para implementar estrategias coherentes con las demandas cognitivas y culturales fortaleciendo el acto lector en la educación básica.

REFERENCIAS

- Aidalkilani, S. Z. (2022). The role of Home-School-Community Partnership in Promoting Reading. *Dirasat: Human and Social Sciences*, 49(3), 318-330. <https://doi.org/10.35516/hum.v49i3.1359>
- Almanza-Campo, S., Ruiz-Martínez, L., Romero-Contreras, M., & López-Jiménez, U. H. (2023). Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes del grado cuarto, Sincelejo-Sucre. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 7(13), 33-55. <https://doi.org/rev.electron.educ.pedagog23.11081303>
- Arenas, A. L., Roa, L., Centeno, J. A., & Téllez, K. I. (2021). La enseñanza de la lectura y la mediación cognitiva en estudiantes de media académica: Estudio de correlación. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 664-689. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-3.36>
- Arteaga, D. C., & Osorio, C. J. (2024). Competencia digital en educación: Una revisión sistemática. *Aula Virtual*, 5(12). <https://doi.org/10.5281/zenodo.13227973>
- Benavides, N., & Zambrano-Ramírez, J. (2023). Comprensión lectora autorregulada apoyada en tecnología en estudiantes de educación básica. *Revista Electrónica Educare*, 27(3), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17221>
- Berral, B., Cáceres, M. P., Romero, J. M., & Alonso, S. (2024). Programas de entrenamiento y recursos tecnológicos en la mejora de la comprensión lectora en educación primaria. *Información Tecnológica*, 35(2), 49–60. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642024000200049>
- Borda, E A., & Gonzales, E. (2024). Efectos de la mediación pedagógica en comprensión lectora: un estudio de caso en Perú. *Información tecnológica*, 35(1), 33-46. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642024000100033>
- Cabero, J., & Palacios, A. (2020). Formación y competencias del profesorado en la era digital. *CRÓNICA. REVISTA DE PEDAGOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA.*, (5), 113-127. <https://revistacronica.es/index.php/revistacronica/article/view/102>

- Cárdenas, K., Moreno, A., & Miranda, E. (2020). Shared book-reading in early childhood education: Teachers' mediation in children's communicative development. *Frontiers in Psychology, 11*, 2030. <https://doi.org/https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.02030/full>
- Coitinho, V., & González Vaillant, G. (2024). La alfabetización digital de los docentes de enseñanza media en Uruguay. Una mirada desde la pandemia. *Perfiles educativos, 46*(183), 39-56. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61332>
- Cortez, M. (2023). ¿Pueden los niños ser críticos de literatura? La contribución de Aidan Chambers a la enseñanza de literatura. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 104*. <https://n9.cl/m7r8h>
- Cuadro, A., Palombo, A. L., Comunale García, G., & Costa Ball, D. (2025). Programas de intervención en metacognición para la mejora de la comprensión lectora en educación primaria: Una revisión sistemática exploratoria. *Revista Colombiana de Educación, (94)*, Article a19803. <https://doi.org/10.17227/rce.num94-19803>
- Davison, O, Errázuriz, M, Fuentes, L, & Cocio, A. (2021). Mediación de la lectura por parte de profesoras en sus prácticas docentes: ¿cómo son los tipos de ayuda que ofrecen a sus estudiantes? *Literatura y lingüística, (44)*, 403-427. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.44.2996>
- Errázuriz, M, Davison, O, & Cocio, A. (2022). Reading Mediation of Excellence Teachers of Different Disciplines: What can we learn from them? *Logos (La Serena), 32*(2), 307-325. <https://dx.doi.org/10.15443/rl3218>
- Escobar, J.P. y Rosas Diaz, R. (2022). Direct and Indirect Effects of Inhibition and Flexibility to Reading Comprehension, Reading Fluency, and Decoding in Spanish. *Reading Psychology, 43*, 117-144. <https://doi.org/10.1080/02702711.2022.2141395>
- Faria, S., Salles, D., & Pereira, L. D. (2024). Pages that leave a mark: the role of storytelling in the development of language, cognition, and memory in

- children. *Brazilian Journal of Development*, 10(8), e72310-e72310.
<https://doi.org/https://doi.org/10.34117/bjdv10n8044>
- Gallego, C. (2025). Cómo la promoción de lectura de literatura infantil y juvenil fortalece los procesos y habilidades de pensamiento. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(6), 1744-1762. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.21200
- González, C. (2022). Prácticas de mediación de lectura literaria en el contexto escolar chileno: el quehacer del profesor mediador. *Sophia Austral*, 28, 15. Epub 26 de enero de 2023. <https://dx.doi.org/10.22352/saustral20222813>
- González, D. R. (2025). Cuatro ideas para enriquecer y decolonizar la mediación de la lectura. *Revista Mexicana de Comunicación*, (155), 9. <https://mexicanadecomunicacion.com.mx/wp-content/uploads/2025/06/09-Cuatro-ideas-para-enriquecer-y-decolonizar-la-mediacion-de-la-lectura.pdf>
- Gutiérrez-de Blume, A., y Montoya, D. (2022). Explorando la relación entre las funciones ejecutivas (FEs) y la metacognición: ¿Predicen la metacognición las FEs? *Praxis y Saber*, 13 (33), e12500. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.12500>
- Herrera Viana, M. C., & Gallego Betancur, T. M. (2023). Comprensión lectora de textos continuos y discontinuos mediante estrategias metacognitivas. *Enunciación*, 28(1), 69-82. <https://doi.org/10.14483/22486798.20504>
- Lobo, E. (2024). El impacto de la alfabetización digital en la enseñanza y el aprendizaje. *Complexus Contable*, 1(1), 21-40. <https://orcid.org/0000-0002-9610-3287>
- Medina, M., & Villarreal, D. (2020). Promoción, comportamiento y comprensión lectora y su relación con el logro educativo de estudiantes mexicanos de secundaria. *Educación Revista Convincente*, 7. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1844850>
- Molina, A. A., Hernández, J. A., & Rivera, F. (2023). Estrategias didácticas que favorecen la comprensión lectora en 3er grado de nivel primaria. *Revista RedCA*, 6(16), 1-21. <https://www.redalyc.org/journal/7487/748780785001/html/>

- Montes, A., Alarcón, A., & Quintero, J. (2021). Prácticas pedagógicas mediadas por TIC y enseñanza de la lectura en la educación básica en Colombia. *Conocimiento Global*, 6(1), 346-353. <https://doi.org/10.70165/cglobal.v6i1.288>
- Musci, M. C., Picca, R., Barreyro, J. P., Brenlla, M. E., y Gottheil, B. (2022). Comprensión lectora: Intervención para su desarrollo en estudiantes de primer ciclo de la escolaridad primaria. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 9 (17), 174-195. <https://doi.org/10.48162/rev.5.064>
- Orosia, I., & Rivera, P. (2024). Influencia del uso de las TIC en el desarrollo de la comprensión lectora en educación primaria. *Ocnos*, 23(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.2.451
- Osidak, V., & Nesterenko, N. (2021). Building critical thinking skills through literary texts in EFL classes. *Ars Linguodidacticae*, 7, Article 02. <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2021.7.02>
- Pereyra, M. F., Vernucci, S., Andrés, M. L., Valle, M. V., Olsen, C., García-Coni, A., & Canet-Juric, L. (2024). Contribución de la tolerancia al distrés y la memoria de trabajo a la comprensión lectora en niños de 9 a 12 años de edad. *Acta Colombiana de Psicología*, 27(1), 195-209. <https://doi.org/10.14718/ACP.2024.27.1.11>
- Putu, E., & Sari, N. (2024). Contribución de la literatura infantil en la formación del carácter de los niños de la escuela primaria. *Mudra Jurnal Seni Budaya*. <https://doi.org/https://doi.org/10.31091/mudra.v39i4.2158>
- Rodríguez, K. L., Camargo, Z., & Uribe, G. (2022). La lectura del libro álbum como mediación hacia el desarrollo socioemocional. *Folios*, (55), 169-184. <https://doi.org/10.17227/folios.55-12657>
- Savitz, R., Roberts, L., Ferrari, K., Jernigan, S., & Long, R. (2021). La literatura juvenil como medio para desarrollar y apoyar el aprendizaje socioemocional. En *Handbook of research on supporting social and emotional development through literacy* (Cap. 21). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7464-5.ch021>

- Škarić, H., & Salhab, M. (2024). The impact of reading on children's cognitive and language development. *MAP Education and Humanities*, 5, Article 37. <https://doi.org/10.53880/2744-2373.2024.5.37>
- Solís, E., & Ramas, F. E. (2024). Fortalecimiento de la comprensión lectora mediante organizadores gráficos (mapa conceptual y mapa de lectura). *Revista RedCA*, 7(19), 83-108. <https://doi.org/10.36677/redca.v7i19.22146>
- Susanti, R. (2024). Estrategias efectivas en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en niños en edad de escuela primaria. *Estudios Interdisciplinarios de la Ciencia del Oeste*. <https://doi.org/https://doi.org/10.58812/wsis.v2i04.785>
- Taberner, R., & Colón, M. (2023). The promotion of critical reading through the digital environment: A study on the virtual epitexts used to promote children's picturebooks. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1154513. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1154513>
- Tisnawijaya, C., & Kurniati, G. (2024). Anna Kang's picture books: Inculcating young minds with social-emotional literacy. *Prosodi*, 18(2). <https://doi.org/10.21107/prosodi.v18i2.26594>
- Zambrano, J., & Chancay, C. (2022). El pensamiento crítico a través de la comprensión lectora en educación primaria. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 635-647.
- Zhou, X., & Lu, X. (2024). The impact of children's literature and family environment on early childhood education. *SHS Web of Conferences*, 187, Article 03035. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202418703035>