



## Comprensión lectora e identidad cultural en básica secundaria: una propuesta pedagógica situada desde los cuentos cordobeses

*Reading Comprehension and Cultural Identity in Lower Secondary Education: A Situated Pedagogical Proposal Based on Cordoban Short Stories*

Alba María Guzmán Pico\*

[alba.mariag1255@gmail.com](mailto:alba.mariag1255@gmail.com)

Sergio Zabala-Vargas\*

[sergiozabala.doc@umecit.edu.pa](mailto:sergiozabala.doc@umecit.edu.pa)

\* Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología, Panamá

Recibido: 13-04-2026. Aceptado: 08-06-2026.

Correspondencia: [alba.mariag1255@gmail.com](mailto:alba.mariag1255@gmail.com)

### RESUMEN

La comprensión lectora constituye una competencia central para el aprendizaje escolar y el desarrollo del pensamiento crítico; sin embargo, en contextos rurales persisten dificultades asociadas con la interpretación, la inferencia y la valoración de los textos. En Puerto Escondido, Córdoba, los resultados históricos de Saber 11 evidencian desempeños bajos en Lectura Crítica durante el periodo 2020-2024, con promedios municipales inferiores a la media nacional. El objetivo del estudio fue desarrollar una propuesta pedagógica mediada por el aprendizaje situado y basada en cuentos cordobeses, orientada al fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de básica secundaria. La investigación se asumió desde una perspectiva sociocrítica, con enfoque mixto y diseño de investigación acción participativa. Participaron 140 estudiantes de sexto y séptimo grado de tres instituciones educativas del municipio. Se emplearon observación directa, entrevistas, talleres pedagógicos, diario de campo, rúbricas, listas de cotejo y procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. La intervención se organizó en cinco talleres literarios estructurados en momentos antes, durante y después de la lectura. Los resultados muestran avances progresivos, especialmente en los niveles literal e inferencial: en el taller final, el 89,3 % alcanzó el nivel literal y el 77,15 % progresó en el nivel inferencial. El nivel crítico presentó avances más moderados, con necesidad de mayor continuidad pedagógica. Se concluye que los cuentos cordobeses, articulados con una propuesta situada, favorecen la motivación, la participación, la identidad cultural y la construcción de sentido lector.

Palabras claves: aprendizaje situado; comprensión lectora; educación secundaria; lectura crítica; enseñanza de la lengua.

### ABSTRACT

*Reading comprehension is a core competence for school learning and the development of critical thinking; however, in rural contexts, difficulties related to interpretation, inference, and critical evaluation of texts persist. In Puerto Escondido, Córdoba, historical Saber 11 results show low performance in Critical Reading between 2020 and 2024, with municipal averages below the national mean. The aim of this study was to develop a pedagogical proposal mediated by situated learning and based on Cordoban short stories to strengthen reading comprehension among lower secondary students. The research was framed within a socio-critical perspective, using a mixed-method approach and participatory action research design. A total of 140 sixth- and seventh-grade students from three educational institutions participated in the study. Data were collected through direct observation, interviews, pedagogical workshops, field diaries, rubrics, checklists, and self-, peer-, and teacher-assessment processes. The intervention was organized into five literary workshops structured around pre-reading, while-reading, and post-reading activities. The results show progressive improvement, especially in literal and inferential comprehension. In the final workshop, 89.3% of students reached the literal level, and 77.15% improved in the inferential level. Critical reading showed more moderate progress, suggesting the need for sustained pedagogical work. It is concluded that Cordoban short stories, when articulated with a situated pedagogical proposal, promote motivation, participation, cultural identity, and meaningful reading comprehension.*

Keywords: *situated learning; reading comprehension; secondary education; critical reading; language teaching.*

### Cómo citar:

Guzmán Pico, A. M., & Zabala-Vargas, S. (2026). Comprensión lectora e identidad cultural en básica secundaria: una propuesta pedagógica situada desde los cuentos cordobeses. *GADE: Revista Científica*, 6(2), 79-105. <https://doi.org/10.63549/rg.v6i2.825>



## INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es una competencia transversal para el aprendizaje escolar, la construcción de conocimiento y la participación ciudadana. Su importancia no se restringe al área de Lengua Castellana, sino que atraviesa todas las áreas del currículo, en tanto permite interpretar información, formular juicios, argumentar posiciones y establecer relaciones entre los saberes escolares y la realidad social. En la sociedad contemporánea, caracterizada por la circulación permanente de información, leer comprensivamente constituye una condición para acceder críticamente al conocimiento y participar de manera reflexiva en escenarios académicos, culturales y comunitarios (OECD, 2023; UNESCO, 2015).

En el contexto colombiano, las dificultades en comprensión lectora han sido evidenciadas por evaluaciones nacionales e internacionales. Los resultados de las pruebas PISA han mostrado que los estudiantes colombianos se ubican por debajo del promedio esperado por la OCDE en lectura, mientras que las pruebas Saber han revelado desempeños insuficientes o básicos en una proporción significativa

de estudiantes, especialmente en procesos de interpretación, inferencia y valoración crítica de los textos (ICFES, 2024; OECD, 2023). Esta situación se torna más compleja en territorios rurales o de alta vulnerabilidad, donde los estudiantes suelen enfrentar condiciones educativas desiguales, escasos hábitos lectores, limitaciones en el acceso a materiales bibliográficos y prácticas pedagógicas centradas en la repetición o en la lectura literal.

Particularmente en el caso de estudio de interés de este documento (Puerto Escondido-Córdoba) la tendencia de los resultados de las pruebas de estado Saber 11 (ICFES, 2024), se presentan en la En el municipio de Puerto Escondido, Córdoba, se identificaron dificultades asociadas con la comprensión lectora en estudiantes de básica secundaria. Entre las principales problemáticas se observaron limitaciones para reconocer ideas principales y secundarias, comprender información implícita, formular opiniones fundamentadas, interpretar significados globales y adoptar una postura crítica frente a lo leído (ICFES, 2024). Estas dificultades no solo afectan el rendimiento académico, sino también la capacidad de los estudiantes para



expresarse, argumentar, interactuar con su entorno y reconocer la lectura como una práctica cultural significativa.



**Tabla 1.** Ahí se evidencia que en los últimos cinco años que la competencia de lectura crítica (la más asociada a esta investigación), se encuentra en niveles bajos; con varios puntos porcentuales por debajo de la media nacional.

En el municipio de Puerto Escondido, Córdoba, se identificaron dificultades asociadas con la comprensión lectora en estudiantes de básica secundaria. Entre las principales problemáticas se observaron

limitaciones para reconocer ideas principales y secundarias, comprender información implícita, formular opiniones fundamentadas, interpretar significados globales y adoptar una postura crítica frente a lo leído (ICFES, 2024). Estas dificultades no solo afectan el rendimiento académico, sino también la capacidad de los estudiantes para expresarse, argumentar, interactuar con su entorno y reconocer la lectura como una práctica cultural significativa.

**Tabla 1**

Promedio lectura crítica Prueba Saber 11 - Municipio Puerto Escondido-Córdoba

<b>Año</b>	<b>Promedio Lectura Crítica</b>	<b>Media nacional Lectura Crítica</b>	<b>Brecha frente a media nacional</b>	<b>Nivel cualitativo propuesto</b>
2020	47	53	-6	Bajo
2021	46	53	-7	Bajo
2022	46	54	-8	Bajo
2023	47	54	-7	Bajo
2024	47	54	-7	Bajo

La comprensión lectora implica mucho más que decodificar signos escritos. Supone un proceso cognitivo, lingüístico, cultural y social en el que el lector interactúa con el texto desde sus conocimientos previos, experiencias, emociones, expectativas y referentes contextuales. Desde esta perspectiva, leer comprensivamente implica

reconocer información explícita, inferir sentidos, relacionar ideas, interpretar intencionalidades, valorar posturas y construir significados propios (Cassany, 2006; Sole, 2006). Por ello, las estrategias didácticas orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora deben superar el tratamiento mecánico de los textos y promover



experiencias de lectura significativas, contextualizadas y culturalmente pertinentes.

En el ámbito escolar, la comprensión lectora también se relaciona con la motivación, la participación y el compromiso del estudiante frente al texto. Anderson et al., (2023) señala que las intervenciones dirigidas a adolescentes deben considerar prácticas que favorezcan el involucramiento activo del lector, dado que la comprensión no depende únicamente de habilidades cognitivas, sino también de la interacción pedagógica y del sentido que el estudiante atribuye a la lectura. De igual manera, Li et al. (2022) evidencian que la enseñanza explícita de estrategias de lectura puede incidir positivamente en la comprensión, el uso consciente de estrategias y la motivación lectora. En consecuencia, formar lectores competentes exige diseñar situaciones didácticas que articulen lectura guiada, diálogo, activación de saberes previos, formulación de inferencias y valoración crítica.

Desde perspectivas socioculturales contemporáneas, la comprensión lectora se entiende como una práctica mediada por el lenguaje, la interacción, los

repertorios culturales y las condiciones situadas en las que los estudiantes participan. En consecuencia, leer no constituye un acto individual y aislado, sino un proceso de construcción de sentido que se fortalece mediante el diálogo con docentes, pares, textos, experiencias previas y contextos socioculturales específicos (Ellis & Bloch, 2021; Moje et al., 2020). En esta misma línea, los enfoques recientes sobre literacidad crítica destacan que la lectura debe promover la interpretación, el cuestionamiento y la resignificación de los discursos, de modo que los estudiantes no solo comprendan información, sino que también analicen relaciones de poder, identidades, emociones y realidades sociales presentes en los textos (Mendelowitz & Govender, 2024). Asimismo, las investigaciones sobre aprendizaje situado y comprensión lectora señalan que las experiencias de lectura adquieren mayor valor formativo cuando se articulan con problemas reales, narrativas cercanas y prácticas culturales significativas para los estudiantes (Sadallah, 2024).

En el contexto específico de la investigación, vale la pena indicar que la literatura regional y la tradición oral



constituyen mediaciones valiosas para promover una lectura situada. En el departamento de Córdoba-Colombia, los cuentos, relatos, cantos, décimas, expresiones orales y narrativas populares forman parte de un patrimonio cultural que puede ser incorporado al aula como recurso didáctico. Los cuentos cordobeses permiten acercar a los estudiantes a textos que dialogan con su territorio, vocabulario, experiencias, imaginarios, costumbres y formas de vida (Garcés, 2006; Sanchez-Juliao, 2017). Esta cercanía cultural puede favorecer la motivación lectora, la apropiación de los textos y la construcción de significados más profundos. Cuando los estudiantes leen narraciones que remiten a su región, pueden activar conocimientos previos, reconocer personajes, espacios y conflictos cercanos, interpretar valores culturales y contrastar los relatos con su propia experiencia. Este proceso fortalece los niveles literal, inferencial y crítico de comprensión, al tiempo que contribuye a valorar la identidad cultural y la memoria colectiva (Camps & Colomer, 1996; Cassany, 2006).

La literatura especializada ha mostrado que las estrategias de lectura contextualizadas pueden mejorar la

comprensión textual, la motivación y la participación estudiantil. Estudios sobre aprendizaje basado en contexto, alfabetización crítica y lectura situada coinciden en que los textos adquieren mayor sentido cuando se relacionan con la experiencia del lector y con situaciones sociales significativas (Dori et al., 2018; Kheang et al., 2024; Marlinton et al., 2023; Wigfield & Guthrie, 2000). En el ámbito educativo, la secuencia didáctica se convierte en una herramienta pertinente para organizar actividades progresivas que permitan activar saberes previos, orientar la lectura, formular preguntas, promover interacciones, evaluar avances y consolidar aprendizajes (Díaz-Barriga, 2013; Tobón et al., 2010).

En este marco, el presente estudio se propuso desarrollar una propuesta pedagógica, mediada por el aprendizaje situado, orientada a fomentar competencias de comprensión lectora en estudiantes de básica secundaria del municipio de Puerto Escondido, Córdoba. El artículo presenta el diseño, implementación y evaluación de una intervención didáctica basada en cuentos cordobeses, organizada en cinco talleres literarios. El vacío de conocimiento que aborda esta investigación se relaciona



con la limitada evidencia empírica sobre propuestas de comprensión lectora que integren, de manera sistemática, aprendizaje situado, literatura regional y evaluación por niveles de lectura en contextos escolares rurales. Aunque existen estudios sobre comprensión lectora y estrategias didácticas, son menos frecuentes las investigaciones que articulan los textos narrativos locales con procesos de lectura literal, inferencial y crítica. La contribución del estudio radica en mostrar cómo una estrategia pedagógica situada puede fortalecer la comprensión lectora y, simultáneamente, vincular la enseñanza de la lengua con la identidad cultural, la oralidad y la literatura regional.

### **METODOLOGÍA**

El estudio se desarrolló desde una perspectiva sociocrítica y transformadora, entendida como una orientación investigativa que no se limita a describir la realidad educativa, sino que busca comprenderla críticamente e intervenirla mediante procesos reflexivos, colaborativos y contextualizados (Kemmis et al., 2014). En esta línea, la investigación educativa contemporánea reconoce la importancia de metodologías participativas que articulen la producción de conocimiento

con la mejora de las prácticas, la agencia de los participantes y la transformación de los contextos donde se desarrolla el aprendizaje (Feekery, 2024; Habermas & Fultner, 2003).

Particularmente, se adoptó un enfoque mixto, en tanto integró evidencias cualitativas y cuantitativas para comprender, implementar y valorar una intervención pedagógica orientada al fortalecimiento de la comprensión lectora. Desde los desarrollos recientes de la investigación educativa, los métodos mixtos resultan pertinentes cuando se requiere articular la interpretación de procesos escolares con datos de desempeño que permitan describir avances, contrastar hallazgos y ampliar la comprensión del fenómeno estudiado (Creswell & Clark, 2017; Onwuegbuzie et al., 2011).

El diseño asumido, desde lo cualitativo, fue la investigación acción participativa, dado que permitió involucrar a estudiantes, docentes e investigadores en un proceso de diagnóstico, intervención, observación, reflexión y ajuste continuo. Esta decisión metodológica se fundamentó en la necesidad de articular teoría y práctica, reconocer las necesidades del contexto escolar y construir una propuesta



pedagógica orientada al mejoramiento de las competencias lectoras. El proceso se desarrolló como una espiral de planificación, acción, observación y reflexión, en la cual los resultados parciales de cada taller permitieron

realizar ajustes a las actividades posteriores (Feekery, 2024; Wood, 2019).

#### *Población*

Ahora bien, la población vinculada a la investigación se relaciona en la

#### **Tabla 2.**

**Tabla 2**

Caracterización de los participantes del estudio

<b>Institución educativa</b>	<b>Grados participantes</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Niñas</b>	<b>Niños</b>	<b>Rango de edad</b>
El Planchón	Sexto y séptimo	48	28	20	12 a 14 años
Puerto Escondido	Sexto y séptimo	47	25	22	12 a 14 años
Las Mujeres	Sexto y séptimo	45	24	21	14 a 16 años
Total	Sexto y séptimo	140	77	63	12 a 16 años

Los criterios de inclusión contemplaron estudiantes matriculados en sexto y séptimo grado, pertenecientes al municipio de Puerto Escondido, con edades entre 12 y 16 años y participación activa en las actividades escolares. Se consideró también la representación de estudiantes de contextos socioeconómicos bajos, dado que una parte importante de la población pertenecía al estrato 1. Como criterios de

exclusión se establecieron la pertenencia a otros grados escolares, estar por fuera del rango de edad definido, no residir en el contexto de estudio, presentar baja participación en las actividades o no contar con consentimiento informado de los padres o acudientes.

#### *Técnicas e instrumentos*

Las técnicas de recolección de información fueron la observación directa, la entrevista y el taller



pedagógico. La observación directa permitió registrar comportamientos, interacciones, niveles de participación, actitudes frente a la lectura y desempeños durante las sesiones. Esta técnica resultó pertinente porque facilita el registro de hechos en el contexto natural donde ocurren, reduciendo distorsiones asociadas con la percepción declarada de los participantes (Torres et al., 2019). La entrevista se utilizó para recoger percepciones de docentes y otros actores escolares sobre las prácticas lectoras, las estrategias didácticas y las dificultades observadas en los estudiantes (Sandoval, 2016). El taller pedagógico fue la técnica central de intervención, concebido como una estrategia de aprender haciendo, en la que los estudiantes desarrollaron actividades de lectura, análisis, interpretación y producción a partir de cuentos cordobeses.

Los instrumentos incluyeron guías de observación, matriz de entrevista, diario de campo, listas de cotejo, rúbricas, cuestionarios de análisis, fichas de autoevaluación y registros de coevaluación y heteroevaluación. Estos instrumentos permitieron valorar los procesos antes, durante y después de la lectura, así como registrar avances en los niveles literal, inferencial y crítico. La validez de los instrumentos se fortaleció mediante revisión de expertos y ajustes derivados de la implementación progresiva de la propuesta. La fiabilidad se apoyó en la triangulación de fuentes, técnicas e instrumentos, procedimiento coherente con estudios mixtos e investigaciones de intervención educativa (Creswell & Clark, 2017). Los criterios de evaluación específicos que se consideraron (desde la operacionalización de la investigación), se presentan en la Tabla 3.



**Tabla 3**

Criterios de evaluación de los niveles de comprensión lectora

<b>Nivel de lectura</b>	<b>Superior</b>	<b>Alto</b>	<b>Básico</b>	<b>Bajo</b>
Literal	Reconoce con rigurosidad información explícita en el texto narrativo.	Reconoce satisfactoriamente información explícita, con algún apoyo.	Reconoce con dificultad o de forma limitada la información explícita.	No reconoce la información o la recupera parcialmente.
Inferencial	Formula inferencias rigurosas a partir del texto narrativo.	Formula inferencias satisfactorias, con algún apoyo.	Formula inferencias con dificultad o de forma limitada.	No formula inferencias o las construye parcialmente.
Crítico	Valora con rigor el texto, argumenta y asume postura.	Valora satisfactoriamente el texto, con algún apoyo.	Valora el texto con dificultad o argumentación limitada.	No emite valoración crítica o la realiza parcialmente.
Nivel de lectura	Superior	Alto	Básico	Bajo

*Propuesta pedagógica y didáctica*

La intervención pedagógica se estructuró como una propuesta didáctica situada, orientada a fortalecer las competencias de comprensión lectora en estudiantes de básica secundaria mediante el uso de cuentos cordobeses. Su diseño respondió a una lógica progresiva de diagnóstico, intervención, seguimiento y valoración, en coherencia con el propósito de transformar las prácticas lectoras desde textos

culturalmente cercanos al estudiante. La propuesta se organizó en cinco talleres literarios, cada uno con una duración de cuatro horas, distribuidas en dos bloques de dos horas. (Díaz, 2012; Guzmán Pico, 2026; Tobón et al., 2010).

Desde el punto de vista pedagógico, la intervención asumió la lectura como una práctica social y cultural. Por ello, los cuentos cordobeses fueron seleccionados no solo por su valor literario, sino por su potencial para conectar al estudiante con referentes del territorio, expresiones propias de la



región, situaciones familiares, relatos de tradición oral y formas de identidad local. Esta decisión didáctica permitió que los estudiantes se aproximaran a los textos desde conocimientos previos y experiencias próximas, aspecto central en una propuesta mediada por aprendizaje situado. En este sentido, los cuentos no operaron como simples recursos de lectura, sino como mediadores culturales para favorecer la motivación, la participación, la interpretación y la construcción de sentido. La La secuencia de cada taller se organizó en tres momentos didácticos: antes, durante y después de la lectura. En

**Figura 1** presenta un esquema que sintetiza la propuesta realizada.

La secuencia de cada taller se organizó en tres momentos didácticos: antes, durante y después de la lectura. En el momento previo se desarrollaron actividades de activación de saberes, exploración de vocabulario, anticipación del contenido, formulación de hipótesis y motivación inicial. Esta fase fue clave para preparar al estudiante frente al

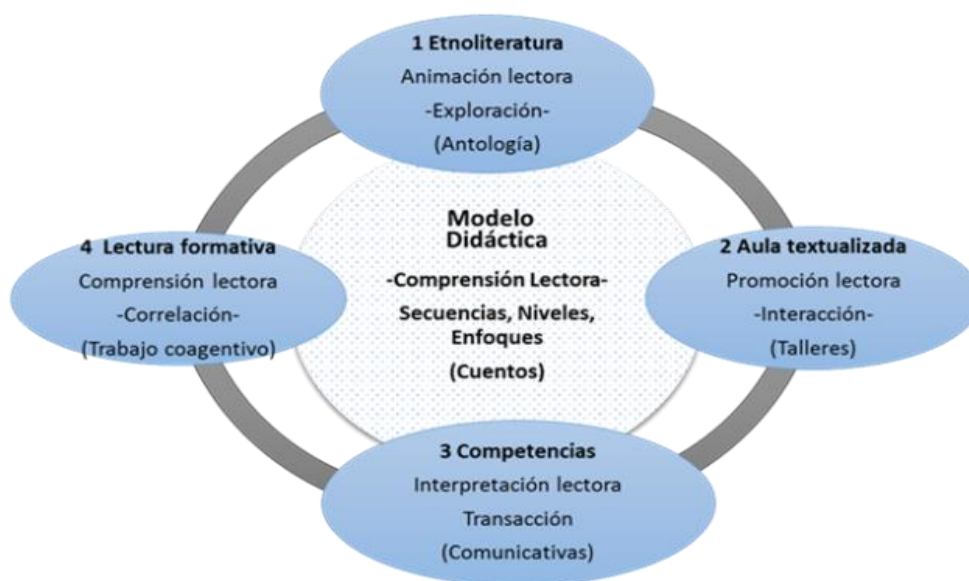
el momento previo se desarrollaron actividades de activación de saberes, exploración de vocabulario, anticipación del contenido, formulación de hipótesis y motivación inicial. Esta fase fue clave para preparar al estudiante frente al texto, reconocer sus ideas previas y generar una disposición positiva hacia la lectura. En algunos talleres se utilizaron recursos lúdicos como sopas de letras, preguntas iniciales, diálogo sobre experiencias personales y reconocimiento de expresiones propias del contexto. Con ello se buscó que la lectura partiera de un vínculo afectivo y cognitivo con el texto.

texto, reconocer sus ideas previas y generar una disposición positiva hacia la lectura. En algunos talleres se utilizaron recursos lúdicos como sopas de letras, preguntas iniciales, diálogo sobre experiencias personales y reconocimiento de expresiones propias del contexto. Con ello se buscó que la lectura partiera de un vínculo afectivo y cognitivo con el texto.



**Figura 1**

Esquema general propuesta pedagógica con aprendizaje situado.



Durante la lectura se promovieron estrategias de acompañamiento lector orientadas a mejorar la atención, la comprensión progresiva y la identificación de elementos narrativos. Se desarrollaron actividades de lectura individual y grupal, subrayado de palabras clave, reconocimiento de personajes, escenarios, hechos principales, secuencias narrativas, causas, consecuencias e ideas centrales. Esta fase permitió observar la manera como los estudiantes interactuaban con el texto y cómo avanzaban en la comprensión literal e inferencial. Además, el trabajo grupal favoreció la cooperación, la discusión de significados y el acompañamiento entre pares.

Después de la lectura se propusieron actividades de análisis, reflexión y producción. En esta etapa se formularon preguntas literales, inferenciales y críticas; se promovió la elaboración de respuestas argumentadas; se realizaron mapas, caricaturas, ejercicios de escritura, socializaciones y actividades de valoración del texto. La intención no fue únicamente comprobar si el estudiante había leído, sino propiciar que interpretara, relacionara, opinara y expresara una postura frente a lo leído. Este momento fue especialmente relevante para el fortalecimiento del nivel crítico, dado que exigió justificar ideas, dialogar con el texto y construir una respuesta personal fundamentada.



Los cuentos trabajados fueron “La nubecita desobediente”, de José Luis Garcés; “El loro de mi abuelo”; “Cuando mi abuelo usó pantaloncillos”, de Guillermo Valencia Salgado; “El telegrama”, de David Sánchez Juliao; y “El pargo rojo”, también de David Sánchez Juliao. Cada taller tuvo un propósito específico dentro de la progresión didáctica. El primero permitió explorar saberes previos y diagnosticar dificultades iniciales; el segundo buscó reconocer la literatura regional como experiencia cercana; el tercero fortaleció la formación literaria desde la comprensión de situaciones narrativas; el cuarto enfatizó la valoración de la identidad cultural; y el quinto consolidó la aplicación de estrategias de lectura profunda. Esta secuencia permitió pasar de una lectura guiada y diagnóstica hacia una lectura más autónoma, reflexiva y contextualizada. La estructura sintetizada de la propuesta pedagógica y didáctica se relaciona en la La propuesta también incorporó una perspectiva evaluativa

#### **Tabla 4.**

La propuesta también incorporó una perspectiva evaluativa formativa, entendida como un proceso continuo de seguimiento, retroalimentación y ajuste

formativa, entendida como un proceso continuo de seguimiento, retroalimentación y ajuste de la intervención pedagógica. Al finalizar cada taller se desarrollaron procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, complementados con una metaevaluación realizada por el equipo investigador. Esta estructura permitió valorar no solo los resultados finales, sino también la participación, el compromiso, la apropiación del texto, el trabajo colaborativo y los avances progresivos en los niveles de comprensión. La autoevaluación favoreció que los estudiantes reconocieran sus propias fortalezas y dificultades frente a la lectura; la coevaluación permitió contrastar comprensiones entre pares, promover el diálogo y fortalecer la responsabilidad compartida; mientras que la heteroevaluación ofreció al docente-investigador una visión más sistemática del desempeño lector, la calidad de las respuestas y la evolución de cada estudiante.

de la intervención pedagógica. Al finalizar cada taller se desarrollaron procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, complementados con una



metaevaluación realizada por el equipo investigador. Esta estructura permitió valorar no solo los resultados finales, sino también la participación, el compromiso, la apropiación del texto, el trabajo colaborativo y los avances progresivos en los niveles de comprensión. La autoevaluación favoreció que los estudiantes reconocieran sus propias fortalezas y

dificultades frente a la lectura; la coevaluación permitió contrastar comprensiones entre pares, promover el diálogo y fortalecer la responsabilidad compartida; mientras que la heteroevaluación ofreció al docente-investigador una visión más sistemática del desempeño lector, la calidad de las respuestas y la evolución de cada estudiante.

**Tabla 4**

Estructura didáctica de los talleres literarios

<b>Taller</b>	<b>Cuento trabajado</b>	<b>Propósito didáctico</b>	<b>Estrategias principales</b>	<b>Nivel de comprensión priorizado</b>
1. Explorando saberes	“La nubecita desobediente”	Diagnosticar saberes previos y dificultades iniciales de comprensión.	Activación de conocimientos, lectura guiada, preguntas literales, inferenciales y críticas.	Literal, inferencial y crítico
2. Reconociendo mi literatura	“El loro de mi abuelo”	Reconocer la literatura regional como experiencia cercana al estudiante.	Diálogo sobre experiencias familiares, lectura grupal, identificación de personajes y hechos.	Literal e inferencial
3. Formando en literatura	“Cuando mi abuelo usó pantaloncillos”	Fortalecer la comprensión de situaciones narrativas y vocabulario contextual.	Subrayado, análisis colectivo, preguntas de interpretación, socialización.	Literal e inferencial
4. Valorando lo nuestro	“El telegrama”	Promover la valoración de la identidad cultural cordobesa.	Sopa de letras, lectura individual, análisis de expresiones, reflexión crítica.	Inferencial y crítico



Taller	Cuento trabajado	Propósito didáctico	Estrategias principales	Nivel de comprensión priorizado
5. Leyendo y comprendiendo	“El pargo rojo”	Consolidar estrategias de lectura profunda y comprensión crítica.	Preguntas de análisis, mapas, caricaturas, producción escrita y retroalimentación.	Literal, inferencial y crítico

La evaluación se orientó hacia los niveles literal, inferencial y crítico de comprensión lectora, de modo que cada actividad permitiera identificar avances diferenciados. En el nivel literal se valoró la recuperación de información explícita, personajes, hechos y secuencias narrativas. En el nivel inferencial se observó la capacidad para deducir sentidos, explicar causas, interpretar expresiones y establecer relaciones no explícitas. En el nivel crítico se analizaron la argumentación, la toma de postura, la valoración del texto y la relación entre la lectura y el contexto sociocultural. Esta organización permitió que la evaluación no se redujera a una calificación, sino que funcionara como insumo para orientar nuevas mediaciones didácticas.

El diario de campo cumplió un papel fundamental, dado que permitió registrar detalles de cada jornada, identificar ajustes necesarios y hacer seguimiento a la evolución de los

estudiantes. En este instrumento se consignaron observaciones sobre motivación, participación, dificultades recurrentes, formas de interacción, respuestas significativas y actitudes frente a los cuentos trabajados. Asimismo, los resultados fueron socializados con la población participante para validar interpretaciones y retroalimentar el proceso, fortaleciendo así la coherencia entre intervención, evaluación y mejora continua.

#### *Ruta para análisis de datos*

El análisis de datos se realizó mediante triangulación de hallazgos, entendida como un procedimiento orientado a contrastar, complementar y validar la información obtenida desde diversas técnicas, instrumentos y fuentes de información. Esta estrategia permitió integrar los registros derivados de la observación directa, el diario de campo, las entrevistas, las producciones de los estudiantes, las rúbricas de valoración y



los resultados obtenidos en cada taller literario. La triangulación fue pertinente porque la investigación no buscó únicamente medir desempeños, sino comprender cómo evolucionaban las competencias de comprensión lectora en relación con la mediación pedagógica, la participación estudiantil y el uso de cuentos cordobeses como recurso situado.

En la dimensión cualitativa se interpretaron los registros de observación, el diario de campo, las entrevistas y las producciones elaboradas por los estudiantes durante los talleres. El análisis se centró en categorías como motivación, participación, apropiación del texto, relación con el contexto, trabajo colaborativo, interacción con los cuentos regionales y desempeño en los niveles literal, inferencial y crítico de comprensión. Estas categorías permitieron identificar no solo qué respondían los estudiantes, sino cómo se aproximaban al texto, qué dificultades manifestaban, qué tipo de mediación requerían y de qué manera relacionaban los relatos con sus experiencias personales, familiares y culturales.

El diario de campo permitió registrar situaciones significativas de

cada jornada, incluyendo actitudes frente a la lectura, preguntas frecuentes, formas de interacción, avances observados, dificultades persistentes y ajustes requeridos en la mediación docente. Las entrevistas aportaron información sobre las percepciones de los actores educativos frente a las prácticas lectoras, las estrategias didácticas y las necesidades de fortalecimiento. Por su parte, las producciones de los estudiantes, tales como respuestas escritas, mapas, caricaturas, ejercicios de análisis y socializaciones, permitieron evidenciar la manera en que construían sentido, formulaban inferencias y expresaban valoraciones críticas sobre los textos trabajados.

En la dimensión cuantitativa se tabularon los desempeños obtenidos por taller y por nivel lector, expresados en porcentajes de logro, desempeño básico y dificultades identificadas. Esta información permitió observar la evolución progresiva de los estudiantes a lo largo de la intervención y establecer comparaciones entre los niveles literal, inferencial y crítico. Los datos cuantitativos no fueron tratados como resultados aislados, sino como evidencias complementarias para comprender la magnitud de los avances



y las áreas que requerían mayor acompañamiento pedagógico.

La integración de ambas dimensiones permitió construir una lectura más completa del proceso. Mientras los porcentajes mostraron tendencias generales de avance, los registros cualitativos explicaron las condiciones pedagógicas, culturales y didácticas que favorecieron o limitaron dichos avances. De esta manera, la discusión de resultados se desarrolló desde una aproximación hermenéutica, orientada a interpretar el sentido pedagógico de los hallazgos, comprender la experiencia de los estudiantes frente a la lectura y valorar la pertinencia de la propuesta situada. En consecuencia, el análisis no se limitó a reportar cifras, sino que buscó explicar cómo la secuencia didáctica, la mediación docente, la evaluación formativa y los cuentos cordobeses incidieron en el fortalecimiento de la comprensión lectora

### **RESULTADOS**

Los resultados se organizaron en función del diagnóstico inicial, el desarrollo de los cinco talleres literarios y la valoración global de la propuesta pedagógica. En términos generales, el diagnóstico evidenció dificultades en los

niveles literal, inferencial y crítico de comprensión lectora. Los estudiantes presentaban problemas para identificar ideas principales, diferenciar información central y secundaria, comprender sentidos implícitos, formular inferencias, argumentar opiniones y asumir posturas críticas frente a los textos. Además, se observó baja frecuencia de prácticas lectoras cotidianas y una percepción de la lectura como actividad escolar obligatoria más que como experiencia placentera o culturalmente significativa.

El primer taller, “Explorando saberes”, se desarrolló con el cuento “La nubecita desobediente” de José Luis Garcés. Esta actividad permitió establecer una línea inicial de desempeño y explorar conocimientos previos. En el nivel literal, se identificó que 38 estudiantes, equivalentes al 27,15 % de los 140 participantes, presentaron dificultades para reconocer la idea principal del cuento. Además, 70 estudiantes, correspondientes al 50 %, se ubicaron en un nivel básico, lo que mostró que podían responder algunas preguntas con ayuda del docente, pero aún requerían acompañamiento para precisar información explícita. En el nivel inferencial, 74 estudiantes,



equivalentes al 52,85 %, alcanzaron comprensión básica, aunque necesitaron retroalimentación para apropiarse mejor del contenido y formular inferencias más coherentes. En el nivel crítico, los estudiantes mostraron mayores limitaciones, especialmente en la elaboración de argumentos, la formulación de opiniones fundamentadas y la toma de postura frente al texto (Wigfield & Guthrie, 2000).

Estos resultados iniciales confirmaron la necesidad de una intervención pedagógica sistemática. Si bien los estudiantes mostraron disposición para participar, su desempeño reveló dependencia del acompañamiento docente, respuestas breves, comprensión fragmentada y dificultades para argumentar. El primer taller permitió reconocer que la activación de saberes previos y el trabajo con textos narrativos cercanos favorecían la participación, pero también que era necesario fortalecer progresivamente las estrategias de lectura.

El segundo taller, “Reconociendo mi literatura”, se desarrolló con el cuento “El loro de mi abuelo”. En esta sesión se observó una mayor familiaridad de los

estudiantes con la dinámica de trabajo antes, durante y después de la lectura. Las actividades previas permitieron activar conocimientos vinculados con la vida familiar, la oralidad y los relatos del entorno. Durante la lectura se promovió la identificación de personajes, acciones y escenarios, mientras que en la fase posterior se formularon preguntas orientadas a la interpretación y valoración del texto.

Los resultados del segundo taller mostraron avances en la participación y en la comprensión literal. Los estudiantes respondieron con mayor seguridad preguntas relacionadas con hechos explícitos del cuento, personajes y secuencia narrativa. También se evidenció una mejora en la motivación, dado que el relato generó identificación con experiencias familiares y comunitarias. Sin embargo, persistieron dificultades en el nivel inferencial y crítico, especialmente cuando se solicitó explicar intenciones, establecer relaciones implícitas o argumentar puntos de vista. Aun así, el taller permitió comprobar que los cuentos regionales funcionaban como mediadores de interés y como punto de partida para construir comprensión.



El tercer taller, “Formando en literatura”, se desarrolló con el cuento “Cuando mi abuelo usó pantaloncillos”, de Guillermo Valencia Salgado. En esta fase se evidenció un avance más notorio. En el nivel literal, los estudiantes mejoraron en la identificación de información explícita, personajes, hechos y detalles relevantes. Solo 28 estudiantes no lograron superar adecuadamente las preguntas de este nivel, lo que mostró una reducción de las dificultades iniciales. Este dato indicó que el trabajo sistemático con estrategias de lectura había comenzado a fortalecer la capacidad para localizar información y comprender la organización básica del relato

En el nivel inferencial del tercer taller, 50 estudiantes, equivalentes al 35,72 %, presentaron deficiencias. Aunque este porcentaje todavía evidenciaba dificultades, también reflejaba una mejora respecto a la situación inicial, en la que más de la mitad del grupo se ubicaba en niveles básicos de desempeño inferencial. Los estudiantes empezaron a construir respuestas más coherentes, aunque continuaron requiriendo retroalimentación para profundizar en significados implícitos, consecuencias

narrativas, propósito del autor y vocabulario contextual

En el nivel crítico del tercer taller se observó una mejoría moderada. Un grupo de 68 estudiantes, equivalente al 48,59 %, logró formular respuestas con argumentos cortos, pero con cierta lógica y cohesión discursiva. Aunque todavía no se evidenciaba dominio pleno de este nivel, los estudiantes comenzaron a expresar opiniones más ordenadas y a relacionar el contenido del cuento con experiencias, valores o situaciones de su entorno. Este hallazgo resultó importante porque el nivel crítico suele ser el de mayor complejidad, al exigir valoración, argumentación y toma de postura (Cassany, 2006).

El cuarto taller, “Valorando lo nuestro”, se desarrolló con el cuento “El telegrama”, de David Sánchez Juliao. Esta sesión tuvo como logro despertar el interés por la cultura e identidad cordobesa mediante estrategias de comprensión de textos narrativos. La actividad inició con una sopa de letras para reforzar vocabulario y vacíos identificados en sesiones anteriores. Posteriormente, se realizó la lectura individual del cuento con acompañamiento del equipo



investigador y se formularon preguntas de nivel literal, inferencial y crítico.

En el nivel literal del cuarto taller se observó un cambio significativo. Los estudiantes respondieron con mayor precisión preguntas sobre personajes, descripción del personaje principal y reacciones de otros personajes. El acompañamiento docente se redujo y pasó a ocupar un lugar más orientador que correctivo. Este cambio evidenció mayor autonomía lectora, apropiación de la dinámica de análisis y motivación frente al texto. El hecho de trabajar un cuento vinculado con la cultura cordobesa favoreció la identificación con el lenguaje, las situaciones y el humor regional.

En el nivel inferencial del cuarto taller también se observaron avances importantes. Los estudiantes respondieron preguntas sobre actitudes de los personajes, expresiones del texto y razones que justificaban las acciones narrativas. La apropiación de la lectura fue más evidente y las respuestas mostraron mayor comprensión del texto literario. En el nivel crítico se observó una mejora en la capacidad para expresar posiciones frente al contenido leído, aunque el acompañamiento docente siguió siendo necesario para fortalecer la

argumentación y la profundidad reflexiva (Gordillo & Flórez, 2009; Guzmán Pico, 2026).

El quinto taller, “Leyendo y comprendiendo”, se desarrolló con el cuento “El pargo rojo”, de David Sánchez Juliao. Esta última sesión mostró los resultados más consolidados de la intervención. En el nivel literal, 125 estudiantes, equivalentes al 89,3 % de la población participante, alcanzaron el desempeño esperado. Este resultado evidenció una mejora significativa en la capacidad para identificar información explícita, reconocer causas y consecuencias, describir personajes y comprender el sentido general del relato.

En el nivel inferencial del quinto taller, 108 estudiantes, equivalentes al 77,15 %, lograron progresar en la comprensión. Las preguntas formuladas exigieron explicar decisiones de personajes, interpretar expresiones del texto y deducir razones implícitas. El desempeño obtenido mostró que la retroalimentación sostenida y la familiaridad con la secuencia de lectura permitieron fortalecer la formulación de inferencias. Los estudiantes asumieron mayor responsabilidad en el análisis y demostraron mejor capacidad para relacionar información explícita con



conocimientos previos, contexto y sentido global del cuento.

En el nivel crítico, la mayoría de los estudiantes mostró avances, aunque el dominio fue más heterogéneo. Se identificó que 67 estudiantes, equivalentes al 47,85 %, presentaron desempeño básico, mientras que 24 estudiantes alcanzaron desempeño alto o superior, con un porcentaje de 17,15 %. Aunque estos datos indican que el nivel crítico requiere mayor continuidad pedagógica, también muestran avances frente al diagnóstico inicial. Los estudiantes participaron con mayor disposición, formularon preguntas al autor, diseñaron mapas de los lugares del relato y elaboraron caricaturas, actividades que permitieron expresar interpretación, creatividad y valoración personal.

La evaluación global de la intervención permitió establecer que los estudiantes pasaron de una situación inicial de bajo desempeño y escasa motivación a un proceso de mayor participación, apropiación textual y avance en los niveles de comprensión. La propuesta didáctica propició un ambiente lector más consciente, en el cual los estudiantes manifestaron agrado por las clases, se involucraron en las

actividades y asumieron un papel activo frente a los relatos. La lectura dejó de percibirse únicamente como compromiso académico y comenzó a entenderse como experiencia lúdica, recreativa y cultural.

La secuencia didáctica también mostró valor como estructura de mediación. El trabajo organizado en momentos antes, durante y después de la lectura permitió activar presaberes, introducir vocabulario, orientar la comprensión, formular preguntas progresivas y promover la reflexión posterior. Esta organización contribuyó a que los estudiantes transitaran de tareas simples a ejercicios más complejos, favoreciendo la comprensión literal, la inferencia y la valoración crítica. Además, las estrategias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación permitieron fortalecer la conciencia sobre el propio aprendizaje.

Otro hallazgo relevante fue el valor de los cuentos cordobeses como mediadores culturales. Los textos trabajados resultaron cercanos a la edad, vocabulario, espacio geográfico y rol sociocultural de los estudiantes. Esta cercanía favoreció la motivación y permitió articular la lectura con la



identidad regional, la tradición oral, la literatura del Sinú y las prácticas comunicativas del territorio. La intervención mostró que la literatura regional puede convertirse en un recurso didáctico potente para fortalecer competencias lectoras y, simultáneamente, revitalizar la memoria cultural.

En síntesis, los resultados evidencian que la propuesta pedagógica mediada por aprendizaje situado contribuyó al fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes participantes. Los avances fueron más evidentes en el nivel literal, significativos en el nivel inferencial y progresivos en el nivel crítico. La intervención también favoreció la motivación, la participación, el trabajo colaborativo, la expresión oral y escrita, y la valoración de relatos propios del contexto cordobés.

### **DISCUSIÓN**

Los resultados de la intervención permiten afirmar que el aprendizaje situado constituyó una mediación pedagógica pertinente para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de básica secundaria. La secuencia de cinco talleres literarios mostró que los estudiantes lograron mejores

desempeños cuando los textos trabajados se vincularon con su territorio, sus experiencias, sus referentes culturales y sus formas próximas de comprender la realidad. Esta relación entre texto, contexto y práctica escolar coincide con los planteamientos recientes de Vargas et al.(2024), quienes señalan que el aprendizaje situado conserva relevancia en la educación contemporánea porque favorece experiencias auténticas, colaborativas y socialmente construidas. En el caso de la presente investigación, los cuentos cordobeses funcionaron como mediadores culturales que facilitaron la participación, la motivación y la construcción de sentido frente a la lectura.

El avance más visible se presentó en el nivel literal, especialmente en el taller final, donde el 89,3 % de los estudiantes alcanzó este nivel de comprensión. Este resultado sugiere que la organización didáctica de los talleres, basada en momentos antes, durante y después de la lectura, favoreció la identificación de información explícita, personajes, hechos, escenarios y secuencias narrativas. La mejora en este nivel puede relacionarse con la enseñanza explícita de estrategias lectoras, pues Li et al. (2022), evidencian



que la instrucción sistemática en estrategias de lectura incide positivamente en la comprensión, el uso consciente de procedimientos lectores, la motivación y la autoeficacia. En este sentido, la propuesta no se limitó a solicitar respuestas posteriores a la lectura, sino que orientó progresivamente la interacción del estudiante con el texto.

El nivel inferencial también mostró avances significativos. En el taller final, el 77,15 % de los estudiantes logró progresar en este nivel, lo cual indica una mejora en la capacidad para establecer relaciones, interpretar expresiones, explicar causas, deducir intenciones y conectar información explícita con significados implícitos. Este hallazgo resulta coherente con Fraihat et al. (2022), quienes señalan que los ambientes de aprendizaje situado favorecen el razonamiento, la argumentación y la participación activa de los estudiantes. Aunque su estudio se desarrolla en el área de matemáticas, sus conclusiones son transferibles al campo de la comprensión lectora, en tanto resaltan la importancia de proponer tareas contextualizadas que demanden análisis, explicación y construcción activa de conocimiento.

La lectura crítica, por su parte, presentó avances más moderados y evidenció mayores retos didácticos. En el taller final, el 47,85 % de los estudiantes se ubicó en desempeño básico y el 17,15 % alcanzó desempeño alto o superior. Este comportamiento sugiere que, aunque la propuesta favoreció la expresión de opiniones, la formulación de preguntas al autor, la elaboración de mapas y caricaturas, y la relación entre texto y contexto, la consolidación de una postura crítica requiere procesos más prolongados. Anderson et al. (2023) advierten que las intervenciones en comprensión lectora con adolescentes deben considerar de manera explícita el compromiso y la participación del estudiante, pues la comprensión profunda no depende solo de habilidades cognitivas, sino también de la implicación activa del lector en la experiencia pedagógica. Desde esta mirada, el nivel crítico demanda mayor continuidad, más espacios de diálogo argumentado y actividades sistemáticas de escritura reflexiva.

La pertinencia de los cuentos cordobeses como recurso didáctico se explica por su capacidad para conectar el contenido escolar con experiencias culturales reconocibles. Los relatos



seleccionados permitieron que los estudiantes identificaran voces, situaciones, expresiones y escenarios cercanos a su entorno, lo cual fortaleció la motivación y la apropiación del proceso lector. Esta dimensión cultural se articula con los aportes de Díaz-Noguera et al. (2023), quienes destacan que el aprendizaje situado contribuye al diseño de experiencias educativas activas, motivadoras y contextualizadas. En este estudio, lo situado no se entendió como una condición meramente espacial, sino como una relación pedagógica entre literatura regional, identidad cultural y desarrollo de competencias lectoras.

La intervención también confirmó la importancia de una mediación docente estructurada. Las actividades de activación de saberes previos, exploración de vocabulario, formulación de hipótesis, lectura guiada, análisis colectivo, producción escrita y retroalimentación permitieron que los estudiantes avanzaran de una lectura dependiente hacia formas más autónomas de comprensión. Wang et al. (2025) sostienen que el aprendizaje situado implica gestionar la complejidad de los problemas reales, la exploración guiada y la reflexión sobre la

experiencia. Esta idea resulta relevante para interpretar la intervención, pues el docente no solo presentó cuentos, sino que organizó mediaciones progresivas para que los estudiantes pudieran comprender, relacionar, inferir y valorar los textos.

De igual forma, la estrategia de talleres literarios mostró que el aprendizaje situado puede fortalecerse cuando se combina con tareas auténticas y producciones significativas. La elaboración de mapas, caricaturas, respuestas argumentadas, socializaciones y ejercicios de reflexión permitió que los estudiantes representaran su comprensión de diferentes maneras. Este hallazgo dialoga con Xiang et al. (2025), quienes evidencian que la combinación entre aprendizaje situado y aprendizaje basado en proyectos puede mejorar la comprensión lectora y el pensamiento analítico. Aunque la presente investigación no se formuló estrictamente como aprendizaje basado en proyectos, sí incorporó actividades de producción y representación que ampliaron las formas de interacción con los textos.

La evaluación formativa fue otro componente clave de la intervención. La



autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y metaevaluación permitieron observar no solo los resultados finales, sino también el proceso de apropiación, participación y avance progresivo de los estudiantes. Esta estructura evaluativa resultó coherente con una visión situada de la lectura, pues permitió interpretar los desempeños en relación con las condiciones del aula, la mediación docente, el tipo de texto y la respuesta de los estudiantes frente a cada taller. La triangulación de registros cualitativos y cuantitativos permitió comprender que los porcentajes de logro no explican por sí solos el proceso, sino que deben leerse junto con la motivación, el trabajo colaborativo, las interacciones y las producciones estudiantiles.

En conjunto, los hallazgos evidencian que una propuesta pedagógica basada en aprendizaje situado y cuentos cordobeses puede contribuir al fortalecimiento de la comprensión lectora, especialmente en los niveles literal e inferencial. El nivel crítico, aunque muestra avances, requiere mayor tiempo de intervención, estrategias argumentativas más frecuentes y una articulación más fuerte entre lectura, oralidad y escritura

reflexiva. Los resultados permiten sostener que la lectura situada no solo mejora el desempeño lector, sino que también resignifica la relación del estudiante con el texto, al convertir la lectura en una práctica cultural, participativa y vinculada con su identidad territorial.

### CONCLUSIONES

El estudio permitió evidenciar que una propuesta pedagógica mediada por el aprendizaje situado y fundamentada en cuentos cordobeses contribuye al fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de básica secundaria. Los resultados muestran que la organización de los talleres literarios, estructurados en momentos antes, durante y después de la lectura, favoreció una interacción más activa, progresiva y significativa con los textos. En particular, se observaron avances relevantes en los niveles literal e inferencial, lo que indica que los estudiantes mejoraron en la identificación de información explícita, el reconocimiento de personajes y hechos narrativos, la comprensión de secuencias, la formulación de inferencias y la relación entre el contenido del texto y sus experiencias previas.



Uno de los hallazgos más significativos fue que el uso de literatura regional permitió resignificar la lectura como una práctica cultural cercana al estudiante. Los cuentos cordobeses no funcionaron únicamente como materiales de apoyo, sino como mediadores didácticos capaces de activar saberes previos, despertar motivación, fortalecer la participación y propiciar procesos de reconocimiento identitario. Esta dimensión resulta relevante porque muestra que la comprensión lectora puede potenciarse cuando los textos dialogan con el territorio, la oralidad, las expresiones lingüísticas y los referentes socioculturales de los estudiantes.

También se concluye que el nivel crítico de comprensión lectora, aunque presentó avances, requiere mayor continuidad pedagógica. Los resultados evidencian que la emisión de juicios, la argumentación, la toma de postura y la valoración del texto son procesos más complejos, que demandan estrategias sostenidas de debate, escritura reflexiva, análisis comparativo y retroalimentación. Por tanto, la propuesta abre una ruta de trabajo, pero también deja claro que la formación de lectores críticos no se logra con

intervenciones breves, sino mediante procesos sistemáticos y acumulativos.

El estudio aporta a un vacío pedagógico y contextual: la limitada incorporación de la literatura regional como recurso didáctico para fortalecer la comprensión lectora en contextos escolares rurales o periféricos. Frente a prácticas tradicionales centradas en textos descontextualizados o actividades mecánicas de lectura, esta investigación demuestra que el aprendizaje situado puede articular competencia lectora, identidad cultural y participación estudiantil. De esta manera, ofrece una alternativa didáctica pertinente para instituciones que buscan mejorar sus resultados en lectura sin desconocer la realidad sociocultural de sus estudiantes.

Finalmente, se recomienda ampliar este tipo de propuestas mediante intervenciones de mayor duración, incorporación de escritura argumentativa, participación de familias y comunidad, y seguimiento longitudinal de los avances lectores. Asimismo, futuras investigaciones podrían comparar el impacto de textos regionales frente a otros tipos de narrativas, con el fin de profundizar en la relación entre cultura, motivación y comprensión lectora.



## REFERENCIAS

- Anderson, L. L., Meline, M., & Harn, B. (2023). Student engagement within adolescent reading comprehension interventions: A systematic literature review. *Journal of Education*, 203(2), 258-268.
- Camps, A., & Colomer, T. (1996). Enseñar a leer, enseñar a comprender.
- Cassany, D. (2006). *TRAS LAS LÍNEAS. Sobre la lectura contemporánea* (pp. 21-43).
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. UNAM, México, consultada el, 10(04), 1-15.
- Díaz-Noguera, M. D., Martín-Gutiérrez, Á., García-Jiménez, J., & Hervás-Gómez, C. (2023). Situated learning and education: Development and validation of the future teacher attitudes scale in the application of augmented reality in the classroom.
- Dori, Y. J., Avargil, S., Kohen, Z., & Saar, L. (2018). Context-based learning and metacognitive prompts for enhancing scientific text comprehension. *International Journal of Science Education*, 40(10), 1198-1220.
- Ellis, G., & Bloch, C. (2021). Neuroscience and literacy: An integrative view. *Transactions of the Royal Society of South Africa*, 76(2), 157-188.
- Feekery, A. (2024). The 7 C's framework for participatory action research: Inducting novice participant-researchers. *Educational Action Research*, 32(3), 332-347.
- Fraihat, M. A. K., Khasawneh, A. A., & Al-Barakat, A. A. (2022). The effect of situated learning environment in enhancing mathematical reasoning and proof among tenth grade students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 18(6), em2120.
- Garcés, J. (2006). *La nubecita desobediente*. Montería: Paso de gato.
- Habermas, J., & Fultner, B. (2003). On the pragmatics of social interaction: Preliminary studies in the theory of communicative



- action. University of Toronto Press.
- ICFES. (2024). Resultados pruebas ICFES- Saber 11. <https://www.icfes.gov.co/evaluaciones-icfes/resultados/>
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research* (Vol. 200). Springer.
- Kheang, T., Chin, P., & Em, S. (2024). Reading motivation to promote students' reading comprehension: A review. doi, 10.
- Li, H., Gan, Z., Leung, S. O., & An, Z. (2022). The impact of reading strategy instruction on reading comprehension, strategy use, motivation, and self-efficacy in Chinese university EFL students. *Sage Open*, 12(1), 21582440221086659.
- Marlinton, M., Syahri, I., & Mayasari, S. (2023). The Efficacy of Task-Based Learning and Learning Motivation on Student's Reading Comprehension: A Wholistic Study. *Elsya: Journal of English Language Studies*, 5(2), 250-269.
- Mendelowitz, B., & Govender, N. (2024). Critical literacies, imagination and the affective turn: Postgraduate students' redesigns of race and gender in South African higher education. *Linguistics and Education*, 80, 101285.
- Moje, E. B., Afflerbach, P. P., Enciso, P., Lesaux, N. K., & Kwok, M. (2020). *Handbook of reading research, volume V*. Routledge.
- Nastasi, B. K., & Hitchcock, J. H. (2015). *Mixed methods research and culture-specific interventions: Program design and evaluation* (Vol. 2). Sage Publications.
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results*. [https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i\\_53f23881-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html)
- Onwuegbuzie, A., Dickinson, W., Leech, N., & Zoran, A. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3(1), 127-157.
- Sadallah, M. (2024). *User-Centered Course Reengineering: An Analytical Approach to Enhancing Reading Comprehension in Educational Content*. arXiv preprint arXiv:2412.11944.



- Sanchez-Juliao, D. (2017). *Relatos cordobeses*.  
[https://enciclopedia.banrepcultural.org/David\\_S%C3%A1nchez\\_Juliao](https://enciclopedia.banrepcultural.org/David_S%C3%A1nchez_Juliao)
- Sandoval, I. (2016). *Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa*.  
[https://www.academia.edu/download/123121319/1\\_Metodos\\_y\\_tecnicas\\_cuantitativa\\_y\\_cualitativa.pdf](https://www.academia.edu/download/123121319/1_Metodos_y_tecnicas_cuantitativa_y_cualitativa.pdf)
- Sole, I. (2006). *Estrategias de lectura* (Grao, Ed.; p. 18).
- Tobón, S. T., Prieto, J. H. P., & Fraile, J. A. G. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias* (Vol. 1). Pearson educación México.
- Torres, M., Paz, K., & Salazar, F. (2019). *Métodos de recolección de datos para una investigación*.  
[https://www.academia.edu/download/38856523/art\\_metodos\\_de\\_recoleccion\\_de\\_datos.pdf](https://www.academia.edu/download/38856523/art_metodos_de_recoleccion_de_datos.pdf)
- UNESCO. (2015). *La educación para todos, 2000-2015: Logros y desafíos*.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_spa)
- Vargas, E., Chiappe, A., & Durand, J. (2024). *Reshaping education in the era of artificial intelligence: Insights from Situated Learning related literature*. *Journal of Social Studies Education Research*, 15(2), 1-28.
- Wang, M., Dede, C., Grotzer, T. A., & Chen, J. (2025). *Understanding and managing the complexities in situated learning in immersive virtual environments*: M. Wang et al. *Educational technology research and development*, 73(5), 3177-3200.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2000). *Engagement and motivation in reading*. *Handbook of reading research*, 3(2000), 406.
- Wood, L. (2019). *Participatory action learning and action research: Theory, practice and process*. Routledge.
- Xiang, X., Attapaiboon, T., & Jantharajit, N. (2025). *Unlocking Potential: A Combined Situated and Project-Based Learning Approach to Foster Reading and Analytical Thinking Abilities in Primary Chinese Classrooms*. *World Journal of Education*, 15(2), 1-12.