Ciencia y Educación
(L-ISSN: 2790-8402 E-ISSN: 2707-3378)
Vol. 7 No. 10
Octubre del 2026

REPENSAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ESCUELA RURAL: PENSAMIENTO COMPLEJO Y TRANSDISCIPLINARIEDAD

RETHINKING READING COMPREHENSION IN RURAL SCHOOLS: COMPLEX THINKING AND TRANSDISCIPLINARITY

Autores: [1]Raquel Andrea Pisso Mazabuel.
[1]ORCID ID: https://orcid.org/0009-0004-5178-7365
[1]E-mail de contacto: arpisso32@gmail.com
Afiliación: [1]*Institución Educativa José Antonio Galán, (Colombia).
Artículo recibido: 13 de Octubre del 2026.
Artículo revisado: 15 de Octubre del 2026.
Artículo aprobado: 15 de Octubre del 2026.
[1]Licenciada en Básica Primaria, con énfasis en Lengua Castellana e Inglés, graduada de la Universidad del Cauca, (Colombia). Magíster en Educación, con énfasis en Didáctica del Lenguaje, graduada de la Universidad del Cauca, (Colombia).

Resumen

A partir de la investigación doctoral Fundamentos epistemológicos del pensamiento complejo para orientar la comprensión lectora y el diseño pedagógico en la escuela rural colombiana, se examinó la producción científica sobre comprensión lectora y su articulación con el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad. El objetivo fue sistematizar las contribuciones de enfoques cognitivos, interactivos, estratégicos y socioculturales para construir una interpretación epistemológica pertinente al primer ciclo de primaria rural. Se realizó una revisión documental sistematizada de alcance cualitativo, mediante una estrategia de recuperación bibliográfica focalizada, cotejo de identificadores y comparación temática de investigaciones arbitradas y obras conceptuales fundamentales. La búsqueda temática se complementó con la comprobación de publicaciones originales y referentes reunidos en el protocolo doctoral. Los resultados se organizaron en cinco desplazamientos conceptuales y cuatro relaciones explicativas: código-significado, experiencia-revisión, partes-conjunto y texto-territorio-saberes. La síntesis destaca que la alfabetización inicial, el conocimiento lingüístico, las inferencias y la mediación sociocultural son dimensiones conectadas, pero no intercambiables. Los principios dialógicos, recursivo y hologramático orientan el análisis de sus interdependencias; la transdisciplinariedad permite interrogar problemas territoriales mediante textos diversos, sin sustituir los propósitos específicos de comprensión. Se concluye que la integración epistemológica ofrece un marco analítico para planificar mediaciones lectoras contextualizadas, distinguir evidencias de inferencias pedagógicas y generar preguntas de investigación sobre su implementación en aulas rurales.

Palabras clave: Comprensión lectora, Educación rural, Pensamiento complejo, Transdisciplinariedad, Alfabetización inicial.

Abstract

Based on the doctoral research Epistemological Foundations of Complex Thought for Guiding Reading Comprehension and Pedagogical Design in Rural Colombian Schools, this study examined scientific literature on reading comprehension and its connection to complex thought and transdisciplinarity. The objective was to synthesize contributions from cognitive, interactive, strategic, and sociocultural approaches to construct an epistemological interpretation relevant to the first cycle of rural primary education. A systematic qualitative literature review was conducted, employing a focused bibliographic retrieval strategy, cross-referencing of identifiers, and thematic comparison of peer-reviewed research and foundational conceptual works. This thematic search was supplemented by verifying original publications and key references included in the doctoral protocol. The findings are organized into five conceptual shifts and four explanatory relationships: code–meaning, experience–

revision, parts–whole, and text–territory–knowledge. The synthesis highlights that initial literacy, linguistic knowledge, inferences, and sociocultural mediation are interconnected yet distinct dimensions. The dialogical, recursive, and hologrammatic principles guide the analysis of their interdependencies; transdisciplinarity allows for the exploration of territorial issues through diverse texts, without supplanting the specific goals of reading comprehension. It is concluded that this epistemological integration provides an analytical framework for planning contextualized reading mediations, distinguishing evidence from pedagogical inferences, and generating research questions regarding their implementation in rural classrooms.

Keywords: Reading comprehension, Rural education, Complex thought, Transdisciplinarity, Initial literacy.

Sumário

A partir da pesquisa de doutorado "Fundamentos epistemológicos do pensamento complexo para orientar a compreensão leitora e o design pedagógico na escola rural colombiana", examinou-se a produção científica sobre a compreensão leitora e sua articulação com o pensamento complexo e a transdisciplinaridade. O objetivo foi sistematizar as contribuições de abordagens cognitivas, interativas, estratégicas e socioculturais para construir uma interpretação epistemológica pertinente ao primeiro ciclo do ensino fundamental rural. Realizou-se uma revisão documental sistematizada de caráter qualitativo, por meio de uma estratégia de recuperação bibliográfica focalizada, cotejo de identificadores e comparação temática de pesquisas revisadas por pares e obras conceituais fundamentais. A busca temática foi complementada pela verificação de publicações originais e referências reunidas no protocolo da pesquisa de doutorado. Os resultados foram organizados em cinco deslocamentos conceituais e quatro relações explicativas: código-significado, experiência-revisão, partes-conjunto e texto-território-saberes. A síntese destaca que a alfabetização inicial, o conhecimento linguístico, as inferências e a mediação sociocultural são dimensões conectadas, mas não intercambiáveis. Os princípios dialógico, recursivo e hologramático orientam a análise de suas interdependências; a transdisciplinaridade permite interrogar problemas territoriais por meio de textos diversos, sem substituir os propósitos específicos de compreensão. Conclui-se que a integração epistemológica oferece um referencial analítico para planejar mediações de leitura contextualizadas, distinguir evidências de inferências pedagógicas e gerar questões de pesquisa sobre sua implementação em salas de aula rurais.

Palavras-chave: Compreensão leitora, Educação rural, Pensamento complexo, Transdisciplinaridade, Alfabetização inicial.

Introducción

La comprensión lectora constituye un campo interdisciplinario cuyo análisis exige distinguir entre procesos de reconocimiento de palabras, comprensión lingüística, construcción de inferencias y participación en prácticas sociales de lectura. En este trabajo se desarrolla una reflexión epistemológica sustentada en fuentes documentales, sin pretensión de revisión sistemática ni de medición de resultados escolares. Sin embargo, surge una dificultad cuando los aportes de estas perspectivas se traducen en la enseñanza como procedimientos por separado.

En los primeros grados de educación básica primaria, por ejemplo, el reconocimiento del código escrito y el desarrollo de la fluidez son aprendizajes necesarios, pero no agotan las posibilidades de formación del lector. Los niños también necesitan conversar sobre los textos, formular preguntas, relacionar lo leído con sus experiencias y construir interpretaciones cada vez más elaboradas. Este problema adquiere características particulares en la escuela rural. Las experiencias de los estudiantes, sus

vínculos familiares, las prácticas culturales y los conocimientos asociados al territorio forman parte de las condiciones a partir de las cuales pueden interpretar el mundo y los textos. Reconocer estas relaciones no implica idealizar la ruralidad ni asumir que todas las instituciones rurales comparten las mismas condiciones. Significa, más bien, que la enseñanza de la lectura debe considerar los contextos concretos en los que se desarrolla.

En Colombia, los lineamientos curriculares de Lengua Castellana y los estándares de competencias han reconocido la importancia del lenguaje en la construcción de significado y en la participación social. No obstante, sigue siendo pertinente examinar cómo se articulan esas orientaciones con las concepciones y prácticas de enseñanza, especialmente en los primeros grados escolares. El análisis adopta un enfoque cualitativo teórico-documental e interpretativo.

Se examinan obras fundacionales de los estudios de lectura, pensamiento complejo y transdisciplinariedad, complementadas con investigaciones arbitradas recientes localizadas y contrastadas en sus publicaciones originales. No se pretende estimar un efecto, reconstruir un universo exhaustivo de documentos ni ejecutar un metaanálisis. La orientación hermenéutica resulta pertinente porque el análisis busca comprender los significados que la lectura adquiere en distintos marcos conceptuales. En este sentido, los documentos no se consideran únicamente fuentes de información, sino también producciones académicas que expresan determinadas formas de explicar el aprendizaje, el conocimiento y la enseñanza. Para el contraste contemporáneo se verificaron publicaciones originales de revistas arbitradas relativas a intervenciones lectoras en primaria, lectura sociocultural rural, conciencia morfológica, evaluación dinámica, tutoría entre iguales, multimodalidad y lectura digital. Las fuentes se identificaron mediante búsquedas temáticas dirigidas en portales editoriales y se contrastaron por título, autores, año y DOI o URL. No se dispone de un registro reproducible de búsquedas integrales en Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, Redalyc o Dialnet.

Se priorizaron estudios científicos recientes publicados entre 2022 y 2025 para el contraste con la investigación actual, conservando antecedentes clásicos anteriores por su pertinencia histórica y epistemológica. Los resultados de estudios realizados en otros países, lenguas o niveles educativos no se extrapolan directamente a los grados primero a tercero de la escuela rural colombiana. Los criterios de selección temática fueron la pertinencia para los procesos de comprensión, la identificación bibliográfica verificable y la posibilidad de distinguir el resultado empírico de la interpretación de la autora.

Se excluyeron afirmaciones cuyos resultados no pudieron atribuirse a una publicación comprobable. El estudio no afirma disponer de evaluación sistemática del riesgo de sesgo de todos los trabajos potencialmente relevantes. El procedimiento se concretó en: a) identificar las proposiciones de cada enfoque; b) diferenciar evidencia empírica, propuesta teórica e inferencia pedagógica; c) contrastar tensiones entre perspectivas; y d) proponer articulaciones desde complejidad y transdisciplinariedad. La trazabilidad corresponde a las referencias citadas, no a un flujo de selección tipo PRISMA. La pregunta orientadora es: ¿qué relaciones fundamentadas pueden establecerse entre los modelos de comprensión lectora, los principios del pensamiento complejo y la transdisciplinariedad, y qué implicaciones conceptuales se derivan para el primer ciclo de

educación básica primaria rural? El objetivo es elaborar una síntesis interpretativa que haga explícitas las compatibilidades, divergencias y condiciones de aplicación pedagógica, sin atribuir eficacia causal a una propuesta todavía no contrastada.

Materiales y Métodos

Se desarrolló una revisión documental sistematizada, cualitativa y comparativa, orientada a recuperar y contrastar conocimientos sobre comprensión lectora, pensamiento complejo y transdisciplinariedad. Su punto de partida fue el protocolo doctoral de Pisso Mazabuel (documento de investigación, 2026), complementado por publicaciones arbitradas y obras fundacionales cotejadas mediante los datos bibliográficos originales. La pregunta de revisión fue: ¿cómo se relacionan los hallazgos sobre comprensión lectora con los principios del pensamiento complejo y qué derivaciones conceptuales resultan pertinentes para la educación primaria rural?

La estrategia reproducible de recuperación se formuló con dos bloques: ("reading comprehension" OR "reading literacy" OR "comprensión lectora") AND ("rural education" OR "rural school" OR "educación rural"); y ("reading comprehension" OR "comprensión lectora") AND ("complex thinking" OR complexity OR transdisciplinarity OR "pensamiento complejo" OR transdisciplinariedad). Se emplearon búsquedas abiertas en portales editoriales y verificación por título y DOI. Las seis bases especializadas previstas en el protocolo doctoral no se presentan como consultadas exhaustivamente en ausencia de sus registros exportados.

Se diferenciaron seis núcleos de extracción: procesamiento y decodificación, construcción de significado, mediación estratégica, prácticas socioculturales, pensamiento complejo y transdisciplinariedad. Para cada antecedente científico se examinó el problema abordado, el tipo de diseño, el resultado pertinente, su población y las precauciones de transferencia. Los trabajos teóricos se analizaron por conceptos y relaciones entre postulados. La síntesis final conservó las diferencias de nivel entre evidencia empírica e interpretación epistemológica.

Se excluyeron de la síntesis empírica las obras filosóficas, los documentos normativos y los ejemplos pedagógicos no evaluados, conservándolos únicamente como referentes de fundamentación. La investigación doctoral contempla observación participante y entrevistas para fases posteriores; esas técnicas no forman parte de los resultados documentales aquí informados. Las propuestas didácticas presentadas son productos de síntesis conceptual, no intervenciones que hayan sido sometidas a prueba en estudiantes.

La calidad de la evidencia se interpretó atendiendo al tipo de publicación, correspondencia entre objetivos y diseño, delimitación de participantes, medidas de comprensión, heterogeneidad y alcance de los resultados. Para las síntesis secundarias se diferenció el número de estudios reportados por sus autores de la cantidad de publicaciones examinadas en este manuscrito. La evaluación corresponde a una apreciación metodológica argumentada de fuentes citadas y no equivale a una puntuación individual JBI o a un flujo PRISMA auditado a partir de exportaciones de todas las bases.

Resultados y Discusión

La reconstrucción del marco teórico permite reconocer una transformación importante en las formas de explicar la comprensión lectora. El

recorrido no muestra una sustitución absoluta de unas teorías por otras, sino la ampliación progresiva de las preguntas que los investigadores han formulado sobre el acto de leer. Los enfoques centrados en el procesamiento de la información escrita contribuyeron a explicar las operaciones necesarias para reconocer palabras y establecer relaciones entre unidades lingüísticas. Estos aportes mantienen su importancia en la alfabetización inicial. Sin embargo, cuando la lectura se explica únicamente como una secuencia de reconocimiento y recuperación de información, quedan menos visibles los conocimientos y decisiones del lector durante la construcción de significado.

Goodman (1967) y Rumelhart (1977) ampliaron esta discusión al reconocer la intervención de procesos que relacionan la información textual con las expectativas y conocimientos del sujeto. La lectura comenzó a estudiarse, de esta manera, como una actividad en la que intervienen diferentes fuentes de información durante la interpretación. El cambio resulta relevante para la enseñanza porque permite reconocer que el estudiante no se limita a recibir un significado preestablecido. También formula anticipaciones, relaciona información y revisa sus interpretaciones. No obstante, estos procesos requieren contrastarse con el texto y acompañarse con intervenciones pedagógicas pertinentes. Van Dijk y Kintsch (1983) aportaron una explicación de la comprensión del discurso que permite diferenciar la representación de la información textual y la construcción de un modelo de situación. Este planteamiento ayuda a comprender por qué interpretar un texto implica algo más que recordar sus expresiones. Por su parte, Rosenblatt (1978) desarrolló una perspectiva transaccional en la que el significado se configura durante el acontecimiento de lectura. Su contribución desplaza la idea de que la interpretación reside exclusivamente en el texto o en el lector.

Aunque ambos enfoques pertenecen a tradiciones diferentes, permiten reconocer la participación activa del sujeto en la comprensión. Esta relación no autoriza a considerarlos equivalentes: mientras Van Dijk y Kintsch se concentran en procesos de comprensión del discurso, Rosenblatt desarrolla una teoría transaccional de la experiencia lectora. Los aportes de Solé (1994) sitúan las estrategias de lectura en un lugar importante para la enseñanza. Establecer propósitos, anticipar, formular preguntas y revisar lo comprendido permite al lector regular progresivamente su actividad.

Ausubel (2002) contribuye a comprender la relación entre los conocimientos previos y los nuevos aprendizajes. Vygotsky (1978), desde otra tradición, destaca la importancia de las interacciones y la mediación sociocultural. Estos referentes ayudan a examinar por qué las experiencias escolares de lectura necesitan considerar tanto la actividad del estudiante como las condiciones de acompañamiento. En el primer ciclo de primaria, esta discusión se relaciona con la alfabetización inicial. Ferreiro y Teberosky (1983) permiten reconocer al niño como sujeto que construye conocimientos sobre la escritura. Sus aportes no deben confundirse con una teoría general de comprensión de textos, pero sí contribuyen a cuestionar una enseñanza que conciba el aprendizaje exclusivamente como repetición de procedimientos. Lerner (2001) desplaza parte de la discusión hacia las condiciones didácticas en las que la escuela enseña a leer y escribir. Desde esta perspectiva, resulta necesario examinar la distancia que puede existir entre las prácticas sociales de lectura y ciertas tareas

escolares que pierden su propósito comunicativo. Cassany (2006) amplía el análisis hacia las dimensiones sociales, culturales y críticas de los textos. La comprensión no se reduce a identificar información, pues también exige reconocer perspectivas, propósitos y condiciones de producción del discurso.

Luke y Freebody (1997) permiten profundizar en la diversidad de prácticas que intervienen en la formación del lector, incluida la dimensión crítica. Estos aportes son especialmente pertinentes cuando se pretende que los estudiantes no solo respondan preguntas sobre lo leído, sino que aprendan progresivamente a interrogar los textos y sus significados. Los planteamientos de Kress (2010) contribuyen a reconocer que la construcción de significado no ocurre exclusivamente mediante la escritura alfabética. Las imágenes, la disposición visual y otros recursos semióticos participan en las formas contemporáneas de comunicación.

En la literatura hispanohablante, Ripoll y Zevallos (2025) sintetizaron estudios de intervención en infantil y primaria y encontraron resultados globales favorables, aunque con heterogeneidad que exige interpretar las diferencias entre intervenciones. Su aporte es especialmente pertinente para no extrapolar sin cautela resultados obtenidos en lengua inglesa a estudiantes de escuelas rurales colombianas. La investigación reciente ayuda a precisar la relación entre enseñanza de componentes y comprensión integral. Denton et al. (2022), mediante un metaanálisis de intervenciones en educación inicial y primeros grados, examinaron efectos de la instrucción en habilidades fundamentales y de los programas multicomponentes sobre la comprensión. La existencia de intervenciones con distintos componentes refuerza la necesidad de describir qué se enseña, para quién y con qué resultados, en lugar de contraponer mecánicamente código y significado.

El recorrido permite reconocer cinco desplazamientos analíticos: del reconocimiento del código hacia la construcción de significado; de una relación lineal hacia explicaciones interactivas; de la actividad individual hacia la mediación pedagógica; del texto aislado hacia las prácticas socioculturales; y de la escritura exclusivamente verbal hacia la consideración de múltiples recursos de representación. Estos desplazamientos no constituyen etapas cerradas ni demuestran que los modelos anteriores hayan dejado de ser útiles. Más bien, muestran que la comprensión lectora se ha convertido en un campo en el que diversas perspectivas contribuyen a explicar las dimensiones del fenómeno.

El hallazgo interpretativo más relevante de este artículo es que la ampliación de las explicaciones sobre la lectura no equivale, por sí misma, a una fundamentación desde el pensamiento complejo o la transdisciplinariedad. Esa relación constituye el trabajo epistemológico que debe desarrollar la siguiente fase. La comparación de los enfoques permite identificar una cuestión central: aunque las teorías de la comprensión lectora han incorporado progresivamente dimensiones cognitivas, lingüísticas, sociales y culturales, no todas explican cómo se relacionan entre sí dentro de una misma perspectiva epistemológica. En este punto adquiere importancia el pensamiento complejo de Morin (1977, 1999, 2001). Su aporte no consiste en reemplazar los modelos de lectura existentes, sino en ofrecer principios para interrogar las relaciones entre sus componentes, reconocer tensiones y evitar que una sola dimensión se convierta en explicación suficiente del

fenómeno. El principio dialógico permite reconocer que ciertos elementos pueden mantener relaciones de complementariedad y tensión. En la enseñanza de la lectura, esta perspectiva ayuda a reconsiderar oposiciones como decodificación y comprensión, enseñanza explícita y construcción activa de significados, o conocimientos escolares y experiencias culturales.

La revisión permite sostener que estas dimensiones no necesitan excluirse. El reconocimiento del código escrito es indispensable durante la alfabetización inicial, pero no constituye por sí mismo una explicación completa de la comprensión. De manera semejante, la participación activa del lector no elimina la necesidad de mediación docente. El aporte del pensamiento complejo se sitúa, por tanto, en la posibilidad de examinar cómo se articulan procesos que algunas prácticas pedagógicas pueden tratar por separado.

Desde el principio recursivo, las relaciones entre la experiencia, la lectura y el aprendizaje pueden entenderse como procesos de retroalimentación. Los conocimientos previos intervienen en la interpretación de los textos, pero las nuevas lecturas también pueden transformarlos. Las preguntas formuladas por los estudiantes orientan la actividad lectora y, al mismo tiempo, las interpretaciones alcanzadas generan nuevas preguntas. Los enfoques comparados no son intercambiables. El modelo de situación de Van Dijk y Kintsch (1983) permite analizar la representación mental del discurso; la teoría transaccional de Rosenblatt (1978) se ocupa del acontecimiento lector y su dimensión experiencial; las estrategias de Solé (1992/1994) ayudan a organizar la enseñanza y la regulación consciente; y las perspectivas socioculturales muestran que los textos circulan en prácticas con finalidades y posiciones sociales. Su articulación es fértil precisamente cuando se preserva la especificidad de cada pregunta. La formación docente constituye otra dimensión analítica. Rice et al. (2024) reunieron evidencia sobre el desarrollo profesional vinculado con la enseñanza de la comprensión, mostrando la importancia de examinar conjuntamente cambios docentes y resultados estudiantiles. La complejidad, por sí sola, no constituye una intervención: requiere traducirse en decisiones pedagógicas evaluables.

Peng et al. (2024) compararon combinaciones de estrategias de comprensión en estudiantes con dificultades lectoras de tercero a duodécimo grado mediante un metaanálisis en red. Sus resultados cuestionan la idea de que acumular estrategias produzca automáticamente mayores beneficios. Desde un punto de vista epistemológico, este hallazgo permite discutir las relaciones entre componentes sin convertir el principio dialógico en una prueba causal de eficacia didáctica.

En la comprensión lectora, esta perspectiva puede aplicarse al análisis de cómo las palabras, las imágenes y los fragmentos adquieren sentido en el conjunto del texto. También permite examinar cómo una experiencia particular de lectura se relaciona con condiciones más amplias de la vida escolar y cultural. No obstante, debe evitarse una equivalencia simplista entre el principio hologramático y cualquier actividad que relacione un texto con su contexto. Su aporte epistemológico es más profundo: invita a examinar cómo las partes y el conjunto se relacionan entre sí en la organización del fenómeno estudiado. La transdisciplinariedad planteada por Nicolescu (1996, 2002) permite ampliar la discusión sobre las relaciones entre las formas de conocimiento. Sus fundamentos comprenden los niveles de realidad, la lógica

del tercero incluido y la complejidad. Esta perspectiva no debe confundirse con la interdisciplinariedad. Mientras que esta última promueve relaciones entre disciplinas, la transdisciplinariedad busca comprender problemas que atraviesan y desbordan las fronteras disciplinarias.

Para la enseñanza de la comprensión lectora, su aporte puede consistir en la posibilidad de construir experiencias de aprendizaje en las que la lectura permita interpretar situaciones vinculadas a diferentes conocimientos, prácticas culturales y experiencias del entorno. La lectura de un texto sobre el agua, por ejemplo, puede relacionarse con la comprensión de información escrita, las observaciones del medio natural, las experiencias familiares y los conocimientos científicos escolares. Sin embargo, esa articulación solo adquiere sentido pedagógico cuando existe una pregunta común que exige relacionar y contrastar los diferentes aportes.

Desde esta perspectiva, el texto no se convierte en un pretexto para desarrollar actividades de varias asignaturas. La comprensión lectora conserva sus exigencias: reconocer información, establecer inferencias, construir interpretaciones y justificar significados a partir de evidencias textuales. La transdisciplinariedad amplía el horizonte de esas actividades al reconocer que los textos contribuyen a la comprensión de problemas que no pertenecen exclusivamente a una disciplina. En consecuencia, el aporte de Nicolescu no consiste en proponer estrategias específicas de alfabetización inicial, sino en ofrecer fundamentos para reconsiderar las relaciones entre saberes, experiencias y construcción de conocimiento. La síntesis documental permite formular algunas orientaciones para la enseñanza de la comprensión lectora en primero, segundo y tercero de primaria. Estas orientaciones son derivaciones interpretativas de la revisión y requieren una valoración posterior en contextos escolares concretos.

La ruralidad no debe entenderse únicamente como un lugar donde se apliquen estas orientaciones. Las características territoriales, las experiencias familiares y las relaciones comunitarias pueden incidir en la selección de los textos, en las preguntas pedagógicas y en las posibilidades de construir significado. Sin embargo, esta afirmación no permite concluir que todas las escuelas rurales necesiten las mismas estrategias. Los estudios de Lozano (2020) y Rentería (2024), incluidos en la bibliografía preliminar, resultan pertinentes para profundizar en las experiencias educativas colombianas, pero sus hallazgos específicos deben incorporarse tras revisar los textos completos y sus procedimientos metodológicos.

La propuesta pedagógica derivada de esta revisión debe conservar un equilibrio: reconocer los saberes del territorio sin limitarles el universo de lecturas de los estudiantes, y fortalecer la alfabetización inicial sin reducir la comprensión al reconocimiento del código escrito. Se propone interpretar el principio dialógico como una clave para discutir tensiones constitutivas, no como licencia para afirmar que todas las estrategias son equivalentes. La recursividad permite conceptualizar circuitos de revisión interpretativa, pero no prueba que cualquier actividad de relectura mejore por sí sola los resultados. El principio hologramático invita a interrogar relaciones de constitución entre lo singular y el conjunto; no se reduce a identificar la idea principal de un párrafo. Esta vigilancia conceptual protege al marco epistemológico de usos meramente metafóricos (Morin, 1999, 2001). En relación con los medios de

enseñanza, Dahl et al. (2024) sintetizaron intervenciones de alfabetización mediadas por tecnología en educación primaria, mientras que Alqahtani (2024) revisó intervenciones tecnológicas con alumnado que presenta dificultades lectoras. Ambos trabajos sitúan los recursos digitales como condiciones de intervención sujetas a evaluación y no como una vía automáticamente superior.

La elección de medios en zonas rurales debe atender a accesibilidad, adecuación lingüística, acompañamiento y propósito lector. La revisión conceptual permite reconocer que las perspectivas contemporáneas sobre comprensión lectora han ampliado las explicaciones del fenómeno, aunque lo han hecho desde tradiciones teóricas diferentes. La comparación entre los enfoques cognitivos, interactivos, transaccionales, estratégicos y socioculturales muestra que no resulta adecuado reducir la evolución del campo a una sucesión de modelos en la que cada propuesta elimina a la anterior.

Algunos enfoques se ocupan principalmente de explicar procesos mentales; otros estudian la experiencia del lector, las prácticas sociales o las decisiones pedagógicas. La contribución del pensamiento complejo consiste en ofrecer principios para interpretar esas diferencias y examinar sus relaciones. La transdisciplinariedad amplía esta posibilidad al interrogar cómo los conocimientos escolares pueden articularse con otros saberes y experiencias sin perder sus particularidades. No obstante, es necesario distinguir entre tres niveles de afirmación: los planteamientos explícitos de los autores revisados, las relaciones que pueden establecerse entre ellos y las orientaciones pedagógicas que la investigadora propone a partir de esa interpretación. Esta distinción es especialmente importante para evitar que Morin y Nicolescu aparezcan como autores de teorías psicolingüísticas de comprensión lectora. Sus contribuciones pertenecen a otro nivel de fundamentación.

El aporte original que puede desarrollar el artículo se encuentra en esa articulación epistemológica: examinar cómo una enseñanza de la comprensión lectora puede reconocer simultáneamente los procesos lectores, las mediaciones pedagógicas, las experiencias culturales y las condiciones del territorio. Por otra parte, el análisis documental no permite afirmar que una propuesta transdisciplinaria produzca mejores resultados de comprensión lectora. Esa cuestión requeriría investigaciones empíricas posteriores.

El análisis del marco teórico permite reconocer que la comprensión lectora ha sido abordada desde perspectivas que aportan elementos diversos y complementarios. Su evolución no representa el abandono de los procesos básicos de alfabetización, sino la ampliación de las preguntas sobre cómo se construye el significado. Los enfoques interactivos y transaccionales destacan la participación del lector; las perspectivas estratégicas permiten comprender la regulación de la lectura; y los planteamientos socioculturales y críticos incorporan las prácticas sociales, los propósitos y las condiciones culturales de la interpretación. El pensamiento complejo ofrece fundamentos para estudiar las relaciones entre estas dimensiones, mientras que la transdisciplinariedad permite examinar las posibilidades de vincular la lectura con conocimientos y experiencias que atraviesan diferentes campos. Para el primer ciclo de básica primaria rural, esta articulación abre posibilidades de enseñanza contextualizada, siempre que se mantenga la atención en los

aprendizajes específicos de la lectura y se reconozcan las características particulares de cada institución. La síntesis propone cuatro relaciones orientadoras que pueden guiar la planificación y la observación didáctica, con la precaución de no tratarlas como un instrumento psicométrico validado. La tabla 1 distingue el principio conceptual de una posible decisión de enseñanza y de los indicios que convendría observar.

Tabla 1. *Relaciones conceptuales y posibles evidencias de aprendizaje.*

Relación conceptual	Decisión didáctica e indicio observable
Código–significado / dialógica	Integrar lectura en voz alta, reconocimiento de palabras y preguntas inferenciales; observar cómo se justifica una respuesta con el texto.
Experiencia–revisión / recursividad	Registrar anticipaciones y volver a ellas después de leer; observar cambios razonados entre interpretaciones.
Partes–conjunto / hologramática	Contrastar palabras, imágenes, fragmentos y propósito global; observar reconstrucción de relaciones justificadas.
Texto–territorio–saberes / transdisciplinariedad	Plantear un problema local con diferentes fuentes; observar comparaciones y reconocimiento de discrepancias.

Fuente: Elaboración propia.

La contextualización territorial exige referentes cercanos. Calixto (2025) abordó la comprensión lectora en primer grado en ruralidad colombiana, mientras que Cárdenas et al. (2025) examinaron estrategias en contextos rurales del Ecuador. Por la diversidad de diseños, estos aportes no autorizan generalizar una estrategia uniforme a toda escuela rural; sí ofrecen preguntas para comparar condiciones de implementación y pertinencia cultural.

Una propuesta situada debe partir de un diagnóstico de repertorios lectores, lenguas de uso, disponibilidades de biblioteca, condiciones de conectividad, organización multigrado y prácticas culturales relevantes. Tales factores no se traducen automáticamente en fortalezas o déficits: requieren observación de su funcionamiento en cada comunidad. De allí deriva un doble principio: ampliar el repertorio cultural del estudiante mediante textos diversos y, simultáneamente, reconocer los conocimientos territorialmente construidos como recursos para preguntas e inferencias.

Las orientaciones pueden secuenciarse en tres momentos: antes de leer, formular una pregunta genuina y anticipaciones contrastables; durante la lectura, reunir evidencias textuales, aclarar vocabulario y discutir discrepancias; después de leer, revisar las interpretaciones y transferir lo comprendido a nuevas situaciones. El trabajo colaborativo tiene valor cuando cada intervención conserva una demanda de comprensión: identificar, inferir, explicar o evaluar con fundamento en el texto.

A modo de ejemplo, una secuencia sobre el agua puede iniciar con una pregunta contextual, continuar con lectura compartida de textos narrativos y explicativos, contrastar las inferencias con evidencias textuales e incorporar observaciones y saberes locales. El docente diferencia tareas de reconocimiento, vocabulario y argumentación según el grado. Este ejemplo es una derivación conceptual, no una intervención implementada o evaluada. Esta secuencia diferencia habilidades lectoras, mediación didáctica y contextualización.

La complejidad permite estudiar sus relaciones, sin asumir que una actividad transdisciplinaria reemplaza la enseñanza explícita de las habilidades necesarias para comprender textos. El seguimiento puede registrar hipótesis iniciales, fragmentos utilizados como evidencia, respuestas revisadas y cambios en la interpretación.

Tabla 2. *Preguntas de planificación y precauciones metodológicas.*

Pregunta de diseño	Precaución para evaluación posterior
¿Qué comprensión se pretende desarrollar?	Precisar habilidad, complejidad textual y criterio de desempeño; no confundir participación con comprensión.
¿Qué saberes externos resultan pertinentes?	Examinar su relación con una pregunta lectora y contrastar fuentes, evitando la folclorización del territorio.
¿Cómo se reconocerá un cambio?	Comparar producciones con criterios explícitos y triangulación, sin deducir causalidad de un solo registro.
¿Qué particularidades del aula condicionan la propuesta?	Registrar edad, trayectoria lectora, multigrado, accesibilidad y mediaciones docentes.

Fuente: Elaboración propia.

Estos indicios complementan la evaluación lectora sin sustituir mediciones válidas de decodificación, fluidez y comprensión. Una futura investigación de aula puede organizarse alrededor de preguntas coherentes con las categorías. ¿Cómo conciben los docentes las relaciones entre decodificación, inferencia e interpretación? ¿Qué mediaciones emplean para que las experiencias territoriales contribuyan a comprender los textos sin reemplazarlos? ¿De qué manera los estudiantes modifican una hipótesis lectora cuando deben justificarla con información? ¿Qué tensiones emergen entre los objetivos de alfabetización y la organización del aula multigrado? Estas preguntas no suponen de antemano que el pensamiento complejo produzca mejores resultados; permiten examinar cómo se configura, en situaciones situadas, una enseñanza orientada por relaciones.

La validación futura requiere describir contexto, participantes, selección de textos, instrumentos y criterios de análisis; triangular observaciones, entrevistas y producciones de estudiantes; y explicitar la posición de la investigadora. Ninguna de esas actividades se presenta aquí como efectuada. Toda investigación futura con menores debe prever consentimiento de representantes, asentimiento pertinente, confidencialidad y protocolos de protección. Tales exigencias competen al trabajo de campo posterior y no a este artículo documental. La sistematización de intervenciones en otros países también aporta criterios, no recetas. Awiria et al. (2025) agruparon estrategias lectoras aplicadas en grados iniciales de Indonesia y señalaron la diversidad de recursos y condiciones de implementación. Triana et al. (2024) revisaron estudios de comprensión en educación primaria. Estos antecedentes respaldan una lectura crítica de la heterogeneidad pedagógica, aunque sus resultados no son directamente equivalentes a los contextos rurales del Valle del Cauca.

El contraste con evidencia reciente permite establecer un límite importante de la propuesta. Rice et al. (2024) muestran que la inferencia debe definirse con cuidado según su instrucción y evaluación; en un trabajo didáctico complementario, Rice, et al, (2024) describen procedimientos de preguntas y modelado para apoyar inferencias en primaria superior. Ninguna de estas investigaciones verifica los principios hologramático o recursivo de Morin: ofrecen, más bien, tareas observables con las cuales interrogar la pertinencia de las derivaciones propuestas.

La evidencia reciente introduce matices fundamentales. Denton et al. (2022), en un metaanálisis de 47 estudios con alumnado de grados iniciales con dificultades lectoras o riesgo de presentarlas, informan efectos positivos de intervenciones focalizadas en habilidades fundamentales y de programas multicomponente; el resultado impide oponer mecánicamente enseñanza del código y comprensión. Liu et al. (2024) identifican asociaciones entre conciencia morfológica y

comprensión; estas relaciones tampoco autorizan conclusiones causales universales.

El primer debate concierne a la relación entre complejidad y especificidad disciplinar. Una lectura verdaderamente relacional no elimina el conocimiento acumulado sobre reconocimiento de palabras, vocabulario, inferencia o estructura discursiva. Por el contrario, exige comprender cuándo y cómo esos componentes se conectan con la participación social y con los propósitos de lectura. Sin esta distinción, la apelación a lo complejo corre el riesgo de convertirse en una explicación totalizante incapaz de orientar decisiones educativas contrastables. El segundo debate se refiere al alcance de la transdisciplinariedad.

Su pertinencia no se demuestra por el simple empleo simultáneo de ciencias naturales, lengua y educación artística, sino por la existencia de un problema cuya interpretación exige articular niveles de conocimiento y reconocer tensiones entre saberes. En una escuela rural esto puede contribuir a que la lectura sea una actividad intelectualmente significativa, aunque su eficacia pedagógica dependerá del diseño de tareas, las ayudas docentes y la evaluación de aprendizajes. La contribución específica de esta propuesta no radica en afirmar que las teorías de lectura nacen del pensamiento complejo.

Consiste en organizar un mapa de articulaciones que conserva diferencias de objeto y explica relaciones plausibles para la enseñanza. Se establecen tres niveles: los postulados documentados de cada tradición; una lectura epistemológica explícitamente construida por este análisis; y derivaciones pedagógicas cuya validez permanece abierta a contrastación. Esta separación evita atribuir a Morin o Nicolescu evidencias sobre alfabetización inicial que no produjeron. Entre las limitaciones destacan el carácter focalizado del material documental, la ausencia de un protocolo reproducible de identificación y evaluación de estudios y la falta de observaciones de aula que permitan someter las derivaciones a prueba.

Es necesario desarrollar búsquedas fechadas en bases especializadas, evaluar la calidad metodológica de investigaciones recientes y ampliar la proporción de artículos arbitrados. Una etapa empírica ulterior podría contrastar las categorías mediante entrevistas, análisis de planeaciones, observaciones y producciones lectoras de estudiantes, resguardando la ética con menores de edad. La revisión de Kittle et al. (2024), centrada en síntesis sobre aprendizaje lector de escolares multilingües, subraya que la enseñanza no se reduce a un principio único aplicable a todas las poblaciones.

Colenbrander et al. (2024) examinan intervenciones de conciencia morfológica y sus resultados de alfabetización; su alcance lingüístico y contextual obliga a distinguir relevancia general de transferencia automática. Estas publicaciones contemporáneas permiten precisar la propuesta: la complejidad articula planos explicativos, pero no sustituye decisiones didácticas apoyadas en investigación específica. La dimensión social tampoco debe invocarse como prueba suficiente de eficacia. Flores et al. (2024) analizan un programa de tutoría entre iguales en educación primaria, mientras que Illicachi (2025) sintetiza estudios sobre enseñanza sociocultural en educación básica rural; ambos antecedentes informan preguntas de investigación y posibles mediaciones, sin demostrar que el presente marco conceptual haya sido validado. Del mismo modo, Merke et al. (2024) muestran que determinadas actividades añadidas a la lectura silenciosa pueden influir en resultados, pero que sus efectos dependen de las condiciones de

implementación. En relación con los soportes lectores, un metaanálisis publicado en 2024 sobre comparación entre papel y pantalla no encontró diferencias globales significativas en comprensión, aunque examinó variación asociada a las condiciones de lectura (¿Which reading comprehension is better?, 2024). Este resultado aconseja evitar afirmaciones deterministas sobre la tecnología y concentrar el juicio pedagógico en propósitos, características textuales y mediaciones concretas.

La evidencia reciente relativa a colaboración familiar también merece diferenciarse de las prescripciones generales. Dahl-Leonard, Hall y Cho (2025) sintetizaron intervenciones de alfabetización implementadas por familias con escolares; sus resultados justifican investigar qué formas concretas de acompañamiento pueden ser pertinentes, sin trasladar responsabilidades estructurales a hogares que tienen recursos y tiempos diferentes. Asimismo, Silverman et al. (2025) estudiaron mediante metaanálisis intervenciones de tecnología educativa sobre alfabetización en primaria, subrayando la importancia del diseño específico de cada intervención.

La apropiación pedagógica de una perspectiva relacional exige más que incorporar una terminología epistemológica a la planeación. Una comunidad docente podría analizar conjuntamente una misma actividad de comprensión, identificando qué demandas de lectura contiene, qué recursos lingüísticos requiere, cuáles intervenciones del maestro sostienen la construcción de significado y qué conocimiento situado resulta pertinente. Esta conversación profesional favorecería la explicitación de decisiones que en ocasiones permanecen implícitas, como la selección de textos, el tratamiento del error o la gradación de las preguntas. Su resultado inmediato sería una mejora en la coherencia del diseño, no necesariamente una mejora demostrada del desempeño estudiantil. En términos de agenda investigativa se reconocen tres líneas complementarias. La primera corresponde al examen sistemático de literatura reciente, que permita identificar hallazgos acumulados y desacuerdos sobre comprensión, territorio y alfabetización. La segunda se dirige a estudios cualitativos de prácticas situadas, especialmente sobre preguntas docentes, usos de evidencia textual y variaciones entre aulas.

La tercera involucra diseños de intervención cuidadosamente evaluados, capaces de identificar qué componentes del enfoque propuesto son pertinentes para distintos perfiles de estudiantes. La convergencia entre estas líneas contribuiría a establecer un puente más sólido entre una propuesta epistemológica convincente y decisiones pedagógicas sustentadas en evidencias.

Conclusiones

La evolución del pensamiento sobre comprensión lectora no describe un relevo completo de modelos, sino una ampliación de los problemas de investigación: desde el tratamiento del código y la construcción de representaciones, hasta las mediaciones estratégicas, las transacciones interpretativas y las prácticas socioculturales. Esta pluralidad permite construir una explicación más precisa cuando se evitan equivalencias conceptuales y se reconocen los límites de cada tradición. Los principios dialógicos, recursivo y hologramático ofrecen operadores para examinar tensiones, circuitos de revisión y relaciones entre partes y conjuntos, mientras que la transdisciplinariedad permite interrogar vínculos entre textos, saberes y problemas del territorio. Su contribución es epistemológica: no reemplazan las teorías de comprensión ni

demuestran de manera autónoma la eficacia de una estrategia didáctica. Para el primer ciclo de la escuela rural, el análisis fundamenta una orientación pedagógica que combina dominio progresivo del código, interpretación argumentada, interacción social y reconocimiento crítico de contextos. Se propone una matriz de planificación y observación, aún no validada, que puede servir para formular hipótesis y diseñar estudios posteriores. La pregunta orientadora se responde en términos de una articulación conceptual plausible, no de un efecto empírico comprobado.

La consolidación de esta propuesta exige contrastar las categorías con un corpus bibliográfico actualizado y documentado, así como con experiencias de aula en entornos rurales heterogéneos. Hasta entonces, corresponde hablar de contribución interpretativa y de posibilidades pedagógicas, sin generalizar resultados ni afirmar mejoras verificadas de comprensión lectora.

Referencias Bibliográficas

Alqahtani, S. (2024). A meta-analysis of technology-based interventions for elementary students with reading difficulties. Humanities and Social Sciences Communications, 11, Article 1629. https://doi.org/10.1057/s41599-024-04159-y

Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva. Paidós. https://catalogo.uacm.edu.mx/bib/7549

Awiria, A., et al. (2025). Effective reading intervention strategies for primary grade students in Indonesia: A systematic review. Cogent Education. https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2482470

Calixto, S. (2025). Calidad e innovación en ruralidad. Asunto de comprensión lectora para primer grado. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 6(4), 2859–2875. https://doi.org/10.56712/latam.v6i4.4466

Cárdenas, D., Sigcha, J., Yugsi, Y., & Andrade, A. (2025). Estrategias de enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica en el Ecuador. Revista Ciencia Innovadora. https://doi.org/10.64422/rci.v3n3.2025.58

Cassany, D. (2006). Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea. Anagrama. https://search.worldcat.org/title/1025158291

Colenbrander, D., von Hagen, A., Kohnen, S., et al. (2024). The effects of morphological instruction on literacy outcomes for children in English-speaking countries: A systematic review and meta-analysis. Educational Psychology Review, 36, Article 119. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09953-3

Dahl, K., Hall, C., & Cho, E. (2025). Examining the effects of family-implemented literacy interventions for school-aged children: A meta-analysis. Educational Psychology Review, 37, Article 10. https://doi.org/10.1007/s10648-025-09985-3b

Dahl, K., Hall, C., & Peacott, D. (2024). A meta-analysis of technology-delivered literacy instruction for elementary students. Educational Technology Research and Development, 72, 1507–1538. https://doi.org/10.1007/s11423-024-10354-0

Denton, C., Hall, C., Cho, E., Cannon, G., Scammacca, N., & Wanzek, J. (2022). A meta-analysis of the effects of foundational skills and multicomponent reading interventions on reading comprehension for primary-grade students. Learning and Individual Differences, 93, Article 102062. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102062

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI Editores. https://search.worldcat.org/title/10766976

Flores, M., Ribosa, J., & Duran, D. (2024). How does peer tutoring contribute to the development of reading comprehension? Evidence from ten years of practice. Revista de Psicodidáctica, 29(2), 176–184. https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2024.05.003

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Tierra Nueva. Consultar en Google Books.

Goodman, K. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. Journal of the Reading Specialist, 6(4), 126–135. https://doi.org/10.1080/19388076709556976

Illicachi, R. (2025). Enseñanza de la lectura desde el enfoque sociocultural en la educación básica-rural: Una revisión sistemática. Revista InveCom. https://doi.org/10.5281/zenodo.15231625

Kittle, J., Amendum, S., & Budde, C. (2024). What does research say about the science of reading for K–5 multilingual learners? A systematic review of systematic reviews. Educational Psychology Review, 36, Article 108. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09942-6

Kress, G. (2010). Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. Routledge. https://www.routledge.com/Multimodality-A-Social-Semiotic-Approach-to-Contemporary-Communication/Kress/p/book/9780415320603

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica. https://search.worldcat.org/title/Leer-y-escribir-en-la-escuela-%3A-lo-real-lo-posible-y-lo-necesario/oclc/729409655

Liu, Y., Groen, M., & Cain, K. (2024). The association between morphological awareness and reading comprehension in children: A systematic review and meta-analysis. Educational Research Review, 42, Article 100571. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100571

Merke, S., Ganushchak, L., & van Steensel, R. (2024). Effects of additions to independent silent reading on students' reading proficiency, motivation, and behavior: Results of a meta-analysis. Educational Research Review, 42, Article 100572. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100572

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares: Lengua castellana. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos básicos de aprendizaje: Lenguaje (versión 2). MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-356180_recurso_19.pdf

Morin, E. (1977). El método I: La naturaleza de la naturaleza. Cátedra. https://books.google.com/books?q=Edgar+Morin+El+m%C3%A9todo+I+La+naturaleza+de+la+naturaleza

Morin, E. (1999). La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Nueva Visión. https://books.google.com/books?q=Edgar+Morin+La+cabeza+bien+puesta+1999

Morin, E. (2001). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa. https://books.google.com/books?q=Edgar+Morin+Introducci%C3%B3n+al+pensamiento+complejo+Gedisa

Morin, E., Ciurana, E., & Motta, R. (2002). Educar en la era planetaria. Gedisa. https://search.worldcat.org/title/1513424402

Nicolescu, B. (2002). Manifesto of transdisciplinarity. State University of New York Press. https://search.worldcat.org/title/1126090123

OECD. (2023). PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

Peng, P., Wang, W., Filderman, M., Zhang, W., & Lin, L. (2024). The active ingredient in reading comprehension strategy intervention for struggling readers: A Bayesian network meta-analysis. Review of Educational Research, 94(2), 228–267. https://doi.org/10.3102/00346543231171345

Rice, M., Lambright, K., & Wijekumar, K. (2024). Professional development in reading comprehension: A meta-analysis of the effects on teachers and students. Reading Research Quarterly, 59(3), 424–447. https://doi.org/10.1002/rrq.546

Rice, M., Wijekumar, K., Lambright, K., & Bristow, A. (2024). Inferencing in reading comprehension: Examining variations in definition, instruction, and assessment. Technology, Knowledge and Learning, 29, 1169–1190. https://doi.org/10.1007/s10758-023-09660-y

Rice, M., Wijekumar, K., Lambright, K., & Stack, A. (2024). Promoting inference generation: Using questioning and strategy instruction to support upper elementary students. The Reading Teacher, 78(2), 121–130. https://doi.org/10.1002/trtr.2353

Ripoll, J., & Zevallos, D. (2025). La mejora de la comprensión lectora en alumnado hispanohablante de Educación Infantil y Primaria: Un metaanálisis. Revista de Investigación en Logopedia. https://doi.org/10.5209/rlog.95760

Rosenblatt, L. (1978). The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work. Southern Illinois University Press. https://search.worldcat.org/title/reader-the-text-the-poem-the-transactional-theory-of-the-literary-work/oclc/4056043

Rumelhart, D. (1977). Toward an interactive model of reading. En S. Dornic (Ed.), Attention and performance VI (pp. 573–603). Lawrence Erlbaum Associates. https://books.google.com/books?q=Rumelhart+Toward+an+interactive+model+of+reading+1977

Silverman, R., Keane, K., Darling-Hammond, E., & Khanna, S. (2025). The effects of educational technology interventions on literacy in elementary school: A meta-analysis. Review of Educational Research, 95(5). https://doi.org/10.3102/00346543241261073

Snow, C. (2002). Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Graó. https://books.google.com/books?q=Isabel+Sol%C3%A9+Estrategias+de+lectura+1992

Triana, P., Pradana, A., & Wardana, A. (2024). Reading comprehension in elementary levels: A systematic literature review. Jurnal Bidang Pendidikan Dasar, 8(2), 114–121. https://doi.org/10.21067/jbpd.v8i2.10278

van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. Academic Press.https://books.google.com/books?q=van+Dijk+Kintsch+Strategies+of+Discourse+Comprehension+1983

Vygotsky, L. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press. https://books.google.com/books?q=Vygotsky+Mind+in+Society+1978+Harvard+University+Press

Which reading comprehension is better? A meta-analysis of the effect of paper versus digital reading in recent 20 years. (2024). Telematics and Informatics Reports, 14, Article 100142. https://doi.org/10.1016/j.teler.2024.100142

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Raquel Andrea Pisso Mazabuel.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo
Contribución de los autores (Taxonomía CRediT). Raquel Andrea Pisso Mazabuel: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.
Declaración de conflicto de intereses Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.
Declaración de financiamiento La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.
Declaración del editor El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.
Declaración de los revisores Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.
Declaración ética de la investigación Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.
Declaración sobre el uso de inteligencia artificial Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.
Disponibilidad de datos Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.