



Leer para aprender: sistematización de experiencias pedagógicas para fortalecer la competencia comunicativa lectora y escritora en estudiantes de básica primaria y secundaria en un contexto urbano y rural

Rolfín Escobar Guzmán

Lidys Carrascal Comas

Sistematización de experiencias presentada para optar al título de Magíster en Educación

Tutora: Yeim Claudia Castro, Doctor (PhD)

Asesores de recursos académicos: Seleccione su asesor bibliográfico (A-Z), Juan Pablo Charry (asesora Centro de Escritura) Marcela Cerón Rubio y Elvia Lucía Sánchez García (asesora de integridad académica)

Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Maestría en Educación - Virtual
Manizales, Caldas, Colombia

2026

Citar/How to cite	Escobar Guzmán, R., & Carrascal Comas, L. (2026).
Referencia/Reference	Escobar Guzmán, R., & Carrascal Comas, L. (2026). <i>Leer para aprender: Sistematización de experiencias pedagógicas para fortalecer la competencia comunicativa lectora y escritora en estudiantes de básica primaria y secundaria en un contexto urbano y rural</i> [Trabajo de maestría, Universidad de Manizales]. Universidad de Manizales.
Estilo/Style:	
APA 7ma ed. (2020)	



Maestría en Educación - Virtual, IX

Grupo de Investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades

Línea de Investigación Educación y Pedagogía.

Declaración de inteligencia artificial: el o los autores de este trabajo de grado declaran que han utilizado herramientas de inteligencia artificial (IA), tales como ChatGPT, Turnitin, Copilot, Gemini, de manera ética y responsable, tal como se establece en el Acuerdo UManizales 002 (julio 26 de 2023) sobre propiedad intelectual e IA. Estas herramientas son empleadas como apoyo en la redacción, revisión gramatical y generación de ideas, pero en ningún caso sustituyen el análisis crítico, la argumentación académica ni la originalidad del trabajo. Asimismo, cualquier contenido generado con asistencia de IA está citado y referenciado adecuadamente, garantizando la integridad académica y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación.

Biblioteca y Centro de Recursos: <https://biblioteca.umanizales.edu.co/>

Repositorio Institucional: <http://ridum.umanizales.edu.co/>

Universidad de Manizales: www.umanizales.edu.co

Revistas: <http://revistasum.umanizales.edu.co/>

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Manizales ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

RESUMEN

El objetivo general de este trabajo consiste en reconstruir críticamente la experiencia pedagógica del proyecto "*Leer para aprender*" en contextos urbano y rural —Liceo Superior Juan Pablo II, ubicado en la comuna 12 de Cali, y la Institución Educativa John F. Kennedy, sede José María Córdova, en la vereda El Pescado del municipio de Vegachí, Antioquia—, con el fin de comprender las estrategias implementadas en el fortalecimiento de la lectura, la escritura y la motivación de los estudiantes. El estudio se clasifica como una sistematización de experiencias orientada a la producción de conocimiento situado; su enfoque es interpretativo, en cuanto se dirige a la reconstrucción crítica de la experiencia, la comprensión de las estrategias implementadas y la identificación de aprendizajes, transformaciones y tensiones derivados de la práctica pedagógica en ambos contextos. Los resultados evidencian que estrategias lúdicas, participativas y contextualizadas —como el picnic literario, el rincón lector y escritor y la escritura colectiva— incidieron positivamente en la motivación, la comprensión lectora y la producción escrita de los estudiantes, aunque con efectos diferenciados según el contexto. Se concluye que la sistematización permitió reconocer el encuentro entre una experiencia pedagógica consolidada en el contexto urbano y una práctica posterior desarrollada en el contexto rural, evidenciando que las estrategias deben ser reinterpretadas y ajustadas a las condiciones de cada escenario. Asimismo, el proceso se constituyó en un medio de producción de conocimiento pedagógico situado, confirmando que el saber docente se construye no solo desde marcos teóricos externos sino desde la reflexión crítica sobre la práctica misma.

Palabras clave: sistematización de experiencias, experiencia pedagógica, lectura, escritura, y motivación de los estudiantes.

ABSTRACT

The general objective of this work is to critically reconstruct the pedagogical experience of the *"Reading to Learn"* project in urban and rural contexts —Juan Pablo II High School, located in Commune 12 of Cali, and the John F. Kennedy Educational Institution, José María Córdova campus, in the El Pescado village of the municipality of Vegachí, Antioquia—, in order to understand the strategies implemented to strengthen students' reading, writing, and motivation. The study is classified as a systematization of experiences oriented toward the production of situated knowledge; its approach is interpretive, as it is directed toward the critical reconstruction of the experience, the understanding of the strategies implemented, and the identification of learnings, transformations, and tensions derived from pedagogical practice in both contexts. The results show that playful, participatory, and contextualized strategies —such as the literary picnic, the reading and writing corner, and collective writing— had a positive impact on students' motivation, reading comprehension, and written production, though with differentiated effects depending on the context. It is concluded that the systematization made it possible to recognize the encounter between a consolidated pedagogical experience in the urban context and a subsequent practice developed in the rural context, revealing that strategies must be reinterpreted and adjusted to the conditions of each setting. Likewise, the process became a means of producing situated pedagogical knowledge, confirming that teaching knowledge is constructed not only from external theoretical frameworks but from critical reflection on practice itself.

Keywords: systematization of experiences, pedagogical experience, reading, writing, and student motivation.

INTRODUCCIÓN

Esta sistematización de la experiencia pedagógica "*Leer para aprender*" se desarrolla en dos contextos educativos diversos: el Liceo Superior Juan Pablo II, ubicado en la comuna 12 de Santiago de Cali, y la Institución Educativa Rural John F. Kennedy, sede José María Córdova, en la vereda El Pescado del municipio de Vegachí, Antioquia. En ambos escenarios se evidencian dificultades significativas en el desarrollo de las competencias comunicativas, particularmente en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de básica primaria y secundaria.

En el contexto urbano, pese a contar con mayores recursos, se observa un bajo interés por la lectura y limitaciones en la producción escrita. Las prácticas pedagógicas tradicionales no logran responder a las necesidades e intereses de los estudiantes, lo que restringe el desarrollo de habilidades comunicativas y el acercamiento significativo a la literatura. En el contexto rural, la problemática se agudiza: los estudiantes presentan bajos niveles de desempeño evidenciados en las Pruebas Saber, dificultades en la comprensión de textos, identificación de ideas centrales, construcción de opiniones y producción escrita caracterizada por errores ortográficos, falta de coherencia y escasa fluidez. A ello se suma una baja motivación hacia el aprendizaje, asociada a condiciones socioculturales donde la educación no ha sido concebida como un referente de desarrollo, y a dinámicas institucionales centradas en el cumplimiento de actividades más que en la calidad de los procesos.

En este marco, las dificultades en lectura y escritura no pueden entenderse únicamente como limitaciones individuales de los estudiantes, sino como el resultado de una interacción compleja entre prácticas pedagógicas, condiciones institucionales y contextos socioculturales. La enseñanza centrada en enfoques tradicionales, la escasa motivación hacia el aprendizaje y las condiciones de contexto configuran un escenario en el que la lectura y la escritura pierden su carácter significativo, reduciéndose a ejercicios escolares desvinculados de la experiencia de los estudiantes. Esta situación no solo afecta el desempeño académico, sino que limita la posibilidad de que los estudiantes desarrollen capacidades interpretativas, críticas y reflexivas necesarias para su formación integral.

La experiencia "*Leer para aprender*", implementada en ambas instituciones, permite visibilizar estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la lectura y la escritura desde enfoques creativos, participativos y contextualizados —entre ellas, picnics literarios, rincones de lectura, cuentos compartidos y juegos ortográficos—, posibilitando comprender la lectura no solo

como una habilidad técnica, sino como un proceso social, cultural y crítico que contribuye a la interpretación del mundo y al desarrollo del pensamiento reflexivo. La experiencia integra además la articulación entre lectura, escritura y expresión artística como recursos para fortalecer la motivación, el trabajo colaborativo y la participación activa de los estudiantes. La sistematización de esta experiencia se configura, en coherencia con Jara (2018), como un proceso de reconstrucción e interpretación crítica de la práctica pedagógica orientado a la producción de conocimiento situado: no se trata únicamente de describir lo ocurrido en el aula, sino de comprenderlo críticamente, reconociendo que el saber pedagógico no se produce solo desde marcos teóricos externos, sino también desde la reflexión sobre la práctica misma.

La propuesta no se orienta a la comparación entre contextos, sino al diálogo entre experiencias pedagógicas desarrolladas en condiciones estructuralmente distintas. Las diferencias entre lo urbano y lo rural —en términos de recursos, dinámicas institucionales, culturas y necesidades educativas— no son obstáculos a superar, sino elementos constitutivos de la reflexión pedagógica. Desde esta perspectiva, el problema que orienta la sistematización se centra en comprender cómo las prácticas pedagógicas implementadas en el proyecto "*Leer para aprender*" inciden en el fortalecimiento de las competencias lectoras y escritoras, así como en la motivación por el aprendizaje en contextos urbano y rural, con el fin de identificar aprendizajes significativos que permitan transformar y cualificar dichas prácticas desde la reflexión crítica.

En este sentido, el estudio se propone reconstruir críticamente la experiencia pedagógica del proyecto "*Leer para aprender*" en ambos contextos, con el fin de comprender las estrategias implementadas en el fortalecimiento de la lectura, la escritura y la motivación de los estudiantes. Para ello, el estudio se propone, en primer lugar, describir el proceso de implementación del proyecto en ambos contextos, identificando sus etapas, estrategias y actores involucrados. En segundo lugar, busca identificar las transformaciones observadas en los procesos lectores y escritores, así como las percepciones de los estudiantes frente a la motivación hacia el aprendizaje. Finalmente, se orienta a interpretar los aprendizajes, logros y dificultades surgidos durante la experiencia, con el fin de reconocer elementos significativos de la práctica pedagógica que permitan cualificarla y orientar su proyección en otros contextos similares.

El artículo se organiza en los siguientes apartados: marco teórico, marco metodológico, análisis de la experiencia, discusión, conclusiones y recomendaciones.

MARCO TEÓRICO

La sistematización de experiencias como producción de conocimiento situado

El presente estudio se fundamenta en el enfoque de sistematización de experiencias, entendido como un proceso de producción de conocimiento situado que emerge de la reflexión crítica sobre la práctica. Desde esta perspectiva, la sistematización implica reconstruir, ordenar e interpretar las experiencias para comprender las lógicas que las configuran, los aprendizajes que producen y los sentidos que adquieren en contextos específicos (Jara, 2018).

Este enfoque se inscribe en la tradición de la educación popular latinoamericana, en la que el conocimiento no se concibe como externo a los sujetos, sino como resultado de procesos históricos, sociales y colectivos. En esta línea, la sistematización permite recuperar el saber pedagógico producido en la práctica, visibilizando experiencias que tradicionalmente han sido excluidas de los circuitos académicos (Mejía, 2012). No obstante, esta perspectiva no está exenta de tensiones. Diversos debates han señalado que la sistematización enfrenta el desafío de sostener su rigor analítico sin perder su anclaje en la experiencia, así como de evitar que la reconstrucción de la práctica se limite a ejercicios descriptivos sin suficiente problematización. En este sentido, el tránsito de la experiencia al conocimiento implica no solo organizar lo vivido, sino someterlo a un proceso crítico que permita trascender la narrativa y construir interpretaciones fundamentadas.

Asimismo, se ha planteado que la sistematización constituye una forma de investigación que articula acción y reflexión, posibilitando comprender las prácticas educativas en su contexto y orientarlas hacia procesos de transformación social (Torres, 2013). Sin embargo, este carácter transformador también plantea interrogantes sobre sus alcances reales en contextos institucionales donde las prácticas pedagógicas están condicionadas por estructuras curriculares, evaluativas y administrativas que limitan la autonomía docente.

De este modo, la sistematización no solo produce conocimiento pedagógico, sino que plantea preguntas sobre las condiciones institucionales, sociales y culturales que posibilitan o limitan su incidencia en la práctica — preguntas que orientan la lectura de las categorías desarrolladas en las secciones siguientes.

Lectura y escritura como prácticas sociales en contextos latinoamericanos

En el marco de este estudio, la competencia comunicativa lectora y escritora se entiende como la capacidad de los sujetos para participar activa y reflexivamente en prácticas sociales de

lectura y escritura, trascendiendo la dimensión técnica de la decodificación y la producción formal de textos. Esta concepción articula los aportes de la perspectiva sociocultural —que reconoce el carácter situado e histórico de las prácticas del lenguaje (Freire, 1984; Lerner, 2001)— con una visión del lector y el escritor como sujetos que construyen significados en interacción con su entorno cultural y social. Ser competente en lectura y escritura, desde esta perspectiva, no es únicamente un logro cognitivo individual, sino el resultado de procesos pedagógicos que vinculan el lenguaje con la experiencia, la participación y la construcción de sentido.

Desde perspectivas críticas y socioculturales, la lectura y la escritura se comprenden como prácticas sociales situadas, atravesadas por las condiciones históricas, culturales y políticas de los sujetos. En esta línea, se sostiene que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, lo que implica que los procesos de alfabetización están profundamente vinculados con la experiencia social de los sujetos y con su capacidad de interpretar la realidad (Freire, 1984).

De manera complementaria, se ha demostrado que la construcción de la lengua escrita es un proceso activo, en el que los sujetos elaboran hipótesis sobre el sistema de escritura en interacción con su entorno, lo que cuestiona enfoques centrados exclusivamente en la decodificación (Ferreiro & Teberosky, 1979; Ferreiro, 2002). Esta perspectiva reconoce el carácter constructivo del aprendizaje y sitúa al estudiante como sujeto activo en la apropiación del lenguaje escrito.

En el contexto latinoamericano, estas aproximaciones han sido ampliadas al plantear que la enseñanza de la lectura y la escritura debe orientarse hacia la formación de sujetos lectores y escritores en situaciones reales de uso del lenguaje (Lerner, 2001). En este sentido, no se trata únicamente de aprender a leer y escribir, sino de participar en prácticas sociales de lenguaje que permitan la construcción de significados y la inserción en la vida cultural. Sin embargo, la incorporación de estos enfoques en el ámbito escolar enfrenta importantes tensiones. A pesar del reconocimiento teórico de la lectura y la escritura como prácticas sociales, en muchos contextos educativos estas continúan siendo abordadas desde perspectivas instrumentales, centradas en la repetición, la evaluación estandarizada y la fragmentación de los procesos de aprendizaje. Esta distancia entre el enfoque teórico y las prácticas efectivas en el aula pone en evidencia las dificultades de traducir estos planteamientos en propuestas pedagógicas sostenidas.

Desde esta perspectiva, el papel del docente se redefine como mediador de prácticas sociales de lenguaje. No obstante, esta mediación no depende exclusivamente de la intención

pedagógica, sino también de las condiciones institucionales, los recursos disponibles y las trayectorias formativas de los docentes. En consecuencia, la posibilidad de promover prácticas significativas de lectura y escritura se encuentra atravesada por múltiples factores que exceden el aula.

Motivación, mediación pedagógica y sentido del aprendizaje

La motivación hacia el aprendizaje no puede entenderse únicamente como un atributo individual, sino como un fenómeno relacional que se configura en la interacción entre sujetos, prácticas pedagógicas y contextos educativos. Desde una perspectiva sociocultural, se plantea que el aprendizaje es un proceso mediado socialmente, en el que la interacción y las herramientas culturales desempeñan un papel central (Vygotsky, 1978). En este marco, se ha señalado que los estudiantes se implican en los procesos de aprendizaje en la medida en que logran atribuir significado a las actividades propuestas, lo cual depende de las mediaciones pedagógicas y de la relación entre los contenidos y la experiencia de los sujetos (Coll, 2001). Esto implica que el sentido del aprendizaje no está dado de antemano, sino que se construye en la interacción pedagógica.

No obstante, esta relación entre sentido y motivación plantea interrogantes relevantes. En contextos educativos marcados por la obligatoriedad, la evaluación estandarizada y la fragmentación curricular, la construcción de sentido puede verse limitada, incluso cuando las propuestas pedagógicas buscan ser significativas. Esto sugiere que la motivación no depende únicamente de las estrategias didácticas, sino también de las condiciones estructurales en las que se desarrolla el proceso educativo.

Asimismo, se ha enfatizado que las prácticas pedagógicas deben generar condiciones para que los estudiantes se reconozcan como sujetos activos en la construcción del conocimiento, promoviendo procesos participativos, dialógicos y contextualizados (Mejía, 2012). Sin embargo, la implementación de estas prácticas puede entrar en tensión con modelos educativos que priorizan el cumplimiento de contenidos y resultados medibles sobre los procesos de aprendizaje.

En consecuencia, la relación que los estudiantes establecen con la lectura y la escritura no es únicamente cognitiva, sino también afectiva y social. Cuando estas prácticas se presentan de manera descontextualizada, tienden a generar desinterés; pero incluso cuando se diseñan propuestas pedagógicas contextualizadas, su impacto puede verse limitado si no se transforman simultáneamente las condiciones institucionales que estructuran la experiencia escolar.

Articulación teórica y categorías de análisis en el proyecto “Leer para aprender”

El proyecto “Leer para aprender” se inscribe en una perspectiva crítica de la educación que cuestiona enfoques tradicionales centrados en la transmisión de contenidos, asociados a lo que se ha denominado “educación bancaria” (Freire, 1970). En contraposición, se propone una concepción de la lectura y la escritura como prácticas sociales que permiten a los estudiantes comprender su entorno y participar activamente en él. Desde esta perspectiva, la sistematización de experiencias se constituye en una herramienta teórico-metodológica que permite analizar las prácticas pedagógicas, comprender sus dinámicas y generar conocimiento orientado a su transformación. Sin embargo, este proceso también implica reconocer los límites de las intervenciones pedagógicas en contextos atravesados por desigualdades sociales, diferencias territoriales y condiciones institucionales heterogéneas.

En este sentido, el marco teórico no se limita a ofrecer referentes conceptuales, sino que orienta la interpretación de la experiencia pedagógica desde una mirada crítica que reconoce tanto sus potencialidades como sus restricciones.

Para ello, se establecen las siguientes categorías de análisis:

- Procesos de lectura y escritura: entendidos como prácticas sociales de construcción de sentido, interpretación y producción textual.
- Motivación hacia el aprendizaje: concebida como un fenómeno relacional mediado por las prácticas pedagógicas y las condiciones institucionales.
- Prácticas pedagógicas: referidas a las mediaciones, estrategias y formas de enseñanza que configuran el aprendizaje.
- Contexto educativo: considerado en sus dimensiones socioculturales e institucionales, en tanto condiciona y da sentido a las prácticas educativas.

En el marco del proyecto "Leer para aprender", estas categorías se abordan de manera articulada: los procesos de lectura y escritura se analizan a través de las estrategias lúdicas y participativas implementadas en cada institución; la motivación hacia el aprendizaje se examina a partir de los cambios en la disposición y participación de los estudiantes frente a dichas estrategias; las prácticas pedagógicas se reconstruyen mediante la reflexión sobre las formas de mediación docente empleadas; y el contexto educativo se considera a partir de las condiciones urbanas y rurales que configuran y diferencian cada experiencia.

MARCO METODOLÓGICO

El presente estudio se desarrolló desde el enfoque de sistematización de experiencias, entendido como un proceso de reconstrucción e interpretación crítica de la práctica pedagógica orientado a la producción de conocimiento situado (Jara, 2018). La investigación buscó comprender los aprendizajes, transformaciones y tensiones que emergen de la experiencia pedagógica en dos contextos educativos diferenciados: uno urbano y otro rural.

Diseño de la sistematización

La sistematización se construyó a partir del diálogo entre dos experiencias pedagógicas desarrolladas de manera independiente —una en el Liceo Superior Juan Pablo II y otra en la Institución Educativa John F. Kennedy, sede José María Córdova—, que compartían una preocupación común por el fortalecimiento de la lectura y la escritura en sus respectivos contextos. Este diálogo permitió reconocer convergencias, ajustar estrategias y producir conocimiento pedagógico situado a partir de la reflexión sobre ambas prácticas.

El proceso se organizó en tres momentos interrelacionados:

- Reconstrucción de dos experiencias desarrolladas en momentos distintos, en la que se definieron objetivos, estrategias y criterios de evaluación.
- Implementación de estrategias de lectura y escritura, desarrolladas en ambos contextos educativos.
- Evaluación y reflexión formativa, orientada a analizar los resultados de la experiencia y los aprendizajes derivados de la práctica.

Técnicas de recolección de información

Para la reconstrucción y análisis de la experiencia se emplearon las siguientes técnicas:

- Entrevistas semiestructuradas a docentes, orientadas a comprender sus percepciones sobre el proceso pedagógico y los cambios observados en los estudiantes.
- Grupos focales con estudiantes, con el fin de recoger sus opiniones, experiencias y valoraciones frente a las estrategias implementadas.
- Observación participante, que permitió registrar las dinámicas del aula, la interacción pedagógica y el nivel de participación de los estudiantes.
- Análisis documental, basado en producciones escritas de los estudiantes, planeaciones de clase y registros pedagógicos.

Estrategias pedagógicas implementadas

En el marco de la experiencia se implementaron diversas estrategias pedagógicas orientadas a promover procesos de lectura y escritura en los estudiantes. Entre ellas se incluyen tertulias literarias, picnics de lectura, pijamada lectora, restaurante lector, rincón lector y escritor, así como actividades lúdicas como concursos y juegos ortográficos.

Estas estrategias no se presentan aquí como resultados, sino como el conjunto de acciones pedagógicas que constituyen el objeto de análisis de la sistematización, en tanto permiten examinar su incidencia en la motivación, la participación y los procesos de lectura y escritura de los estudiantes.

Para efectos del análisis, se profundiza en aquellas estrategias que generaron mayor incidencia en la motivación y en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, según los registros de observación y los grupos focales realizados.

Unidad de análisis

La unidad de análisis correspondió a la experiencia pedagógica *“Leer para aprender”*, desarrollada de manera interinstitucional en dos contextos educativos (urbano y rural). Esta experiencia se analizó a partir de las prácticas pedagógicas implementadas, las estrategias de enseñanza de la lectura y la escritura, y las dinámicas de interacción que configuraron los procesos de aprendizaje y motivación de los estudiantes.

Análisis de la información

El análisis de la información se realizó mediante un proceso de organización, categorización e interpretación de los datos, en coherencia con el enfoque de sistematización de experiencias (Jara, 2018). Dicho proceso se orientó por las categorías definidas en el marco teórico —procesos de lectura y escritura, motivación hacia el aprendizaje, prácticas pedagógicas y contexto educativo—, las cuales fueron ajustadas progresivamente a partir del análisis de la información recolectada, incluyendo registros de observación, producciones de los estudiantes y percepciones de los docentes. Este proceso permitió no solo identificar aprendizajes, logros y dificultades derivados de la experiencia, sino también interpretar las tensiones y condiciones que configuran los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos analizados.

El análisis se orientó por la siguiente pregunta central de sistematización: *¿Cómo las estrategias pedagógicas basadas en actividades lúdicas y participativas contribuyen al*

fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora y escritora en estudiantes de básica primaria y secundaria? Esta pregunta se complementó con interrogantes sobre las estrategias que favorecieron la motivación, las formas de participación de los estudiantes, los cambios observados en sus actitudes y los aprendizajes pedagógicos derivados de la propuesta.

RESULTADOS

Análisis de la experiencia pedagógica

La experiencia "*Leer para aprender*" se desarrolló en dos contextos institucionales diferenciados, articulados por una misma intencionalidad: el fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora y escritora a partir de propuestas pedagógicas orientadas a resignificar estas prácticas en el ámbito escolar. El análisis se organiza en tres fases que dan cuenta del tránsito desde la identificación de una problemática hasta la apropiación de aprendizajes, seguidas de una reflexión sobre el enfoque de trabajo articulado entre ambas instituciones.

Fase de diagnóstico

La identificación de las dificultades en la competencia comunicativa lectora y escritora se realizó a partir de la observación directa en el aula, la revisión de producciones escritas y el análisis de evaluaciones internas. En el Liceo Superior Juan Pablo II se revisaron registros de desempeño de estudiantes de básica primaria en actividades de lectura y escritura. En la sede José María Córdova se tomaron como referente los resultados de las Pruebas Saber y las producciones escritas de estudiantes de secundaria, que evidenciaron dificultades en comprensión textual, coherencia y ortografía. Este diagnóstico permitió reconocer la necesidad de diseñar una propuesta orientada a transformar la relación de los estudiantes con la lectura y la escritura más allá de su carácter instrumental.

Fase de intervención

A partir del diagnóstico, se implementó la propuesta "*Leer para aprender*", caracterizada por la integración de áreas como Lengua Castellana, Ciencias Sociales y Educación Artística, y por la creación de escenarios pedagógicos alternativos al aula tradicional. La implementación se desarrolló durante los años lectivos 2024 y 2025, con una sesión semanal en el Liceo Superior Juan Pablo II y dos sesiones semanales en la sede José María Córdova, lo que permitió un proceso gradual de apropiación de las estrategias.

La diferencia en los niveles educativos implicó complejidades pedagógicas distintas. Con los estudiantes de primaria, el trabajo se orientó al fortalecimiento de la comprensión lectora inicial y la construcción básica de textos, con mediación docente más directa. Con los de secundaria, las estrategias buscaron desarrollar la lectura crítica, la producción argumentativa y la autonomía lectora. La revisión de los planes de clase permitió evidenciar una evolución en las propuestas didácticas: un tránsito gradual desde actividades centradas en la copia y la lectura en voz alta como fin en sí mismo, hacia propuestas contextualizadas que integraban lectura, escritura y expresión creativa.

Fase de apropiación y resultados observados

En esta fase los estudiantes plasmaron su comprensión lectora en producciones escritas, muchas acompañadas de recursos gráficos y expresivos, evidenciando avances en la organización de ideas, la interpretación de textos y el uso de elementos formales de la escritura. A partir de la reconstrucción e interpretación de la experiencia, se identificaron transformaciones en la implicación de los estudiantes en las actividades, como lo manifestó una estudiante de secundaria luego de realizar un cuento grupal: *"Me sentí muy bien porque me tuvieron en cuenta en las actividades"* (estudiante, entrevista). Esta afirmación evidenció la vinculación de los estudiantes en procesos de interacción entre pares, en la medida en que compartían ideas en la producción de escritos grupales. Entre las estrategias de mayor incidencia se destacan el picnic literario, la pijamada literaria y el concurso de ortografía.

El picnic literario, realizado en espacios abiertos, favoreció una mayor disposición hacia la lectura: *"la verdad leer afuera es mejor porque uno lee con gusto y no con la presión de que tiene que leer"* (estudiante, grupo focal). El cambio de ambiente no solo aumentó el interés sino también la interacción entre pares en torno a los textos, lo que se reflejó en ejercicios de escritura posteriores con mayor coherencia, organización de ideas y disminución de errores ortográficos recurrentes.

La pijamada literaria generó condiciones para una lectura más sostenida y atenta. Los comentarios posteriores mostraron que los estudiantes lograron no solo retomar información de los textos sino establecer relaciones con sus propias experiencias: *"me motivó mucho hacer cosas diferentes porque hacer lo mismo de siempre, la verdad a uno lo aburre mucho"* (estudiante, entrevista). En el contexto rural, no obstante, esta estrategia requirió ajustes: algunos estudiantes priorizaron la relajación sobre la participación activa, lo que evidenció que los hábitos lectores aún no estaban suficientemente consolidados para sostener estrategias que demandan autonomía. Este

ajuste deja como aprendizaje la importancia de contextualizar las estrategias antes de implementarlas, considerando las particularidades de cada grupo.

El concurso de ortografía se orientó al fortalecimiento de aspectos formales mediante dinámicas grupales que promovieron el reconocimiento del error como oportunidad de aprendizaje: *"es complicado aprender a escribir bien después que uno ya aprendió, pero cuando nos damos cuenta en qué perdimos, profe, créame que nunca se me va a olvidar cómo se escriben las palabras que escribí mal"* (estudiante, grupo focal). Si bien esta estrategia presentó un énfasis más instrumental en el aprendizaje, permitió reforzar habilidades específicas relacionadas con la escritura. En este sentido, se evidenció la necesidad de articular estrategias centradas en aspectos formales con propuestas orientadas a la comprensión, en la medida en que ambas dimensiones resultaron complementarias en el desarrollo de la competencia comunicativa.

De manera progresiva, se evidenciaron cambios en la participación y la actitud de los estudiantes. Inicialmente algunos manifestaban dificultades para leer en voz alta; sin embargo, a medida que avanzaba el proceso comenzaron a participar con mayor confianza: *"Me costó un poco hablar delante de todos, pero después lo logré"* (estudiante, grupo focal). En el contexto urbano se propició además una mayor vinculación familiar en el acompañamiento de actividades en casa, mientras que en el rural el acompañamiento docente tuvo mayor peso en el sostenimiento del proceso.

En conjunto, la incidencia de las estrategias en los procesos de lectura y escritura no se explica únicamente por su carácter lúdico, sino por las condiciones pedagógicas que las configuran: la participación activa de los estudiantes, la diversificación de los escenarios de aprendizaje y la posibilidad de establecer relaciones más significativas con los textos. Asimismo, su implementación en contextos educativos diferenciados permitió identificar regularidades en sus efectos, particularmente en la implicación de los estudiantes en las actividades, en la interacción entre pares y en el desarrollo progresivo de habilidades comunicativas. No obstante, estos efectos no se presentaron de manera homogénea, lo que evidenció la necesidad de ajustar las estrategias a las condiciones específicas de cada contexto.

Enfoque de trabajo articulado

El trabajo entre ambas instituciones se configuró como un proceso de articulación pedagógica basado en el diálogo entre experiencias situadas en contextos diferenciados, no como una lógica comparativa entre lo urbano y lo rural. Esta articulación no puede desconocer que los

estudiantes pertenecen a niveles educativos distintos —básica primaria en el contexto urbano, secundaria en el rural—, lo que implica capacidades lectoras, expectativas pedagógicas y lógicas de aprendizaje diferentes. Una articulación rigurosa exige asumir esa asimetría como punto de partida, reconociendo que las estrategias no se trasladan automáticamente de un contexto a otro.

El proceso se concretó en espacios de reflexión docente, intercambio de prácticas pedagógicas y diseño de actividades ajustadas a las particularidades de cada contexto. Más que transferir estrategias, implicó reinterpretarlas y adaptarlas en función de las condiciones pedagógicas, institucionales y socioculturales de cada experiencia. De este modo, la sistematización permitió comprender la mediación pedagógica como un proceso dinámico en el que los aprendizajes construidos en un contexto se ponen en diálogo con otro, generando procesos de ajuste, resignificación y apropiación que potencian la producción de conocimiento pedagógico situado.

DISCUSIÓN

La sistematización de la experiencia pedagógica “*Leer para aprender*” permitió comprender que los procesos de lectura y escritura no pueden analizarse de manera aislada, sino en relación con las condiciones sociales, culturales e institucionales en las que se desarrollan. En este sentido, los resultados obtenidos evidencian que la relación de los estudiantes con la lectura y la escritura está mediada por factores como la escasa presencia de prácticas lectoras en el entorno familiar y la percepción de la escuela como un espacio desvinculado de sus experiencias cotidianas. Esta situación, identificada en ambos contextos, confirma que dichas prácticas no son neutras ni universales, sino que se configuran históricamente, tal como lo plantea Freire (1984), al señalar que la lectura del mundo antecede a la lectura de la palabra.

Sin embargo, la implementación de estrategias pedagógicas intencionadas mostró que estas condiciones no son determinantes, sino susceptibles de transformación. Tal como se evidenció en estrategias como el picnic literario y la pijamada literaria, la creación de escenarios alternativos de aprendizaje, el uso de dinámicas lúdicas y la integración de lenguajes expresivos permitieron modificar, al menos parcialmente, la disposición de los estudiantes hacia la lectura y la escritura. En estos espacios, los estudiantes no solo permanecieron más tiempo en la actividad, sino que comenzaron a interactuar con los textos y con sus pares de manera más activa, lo que da cuenta del papel de la práctica pedagógica como mediación, en consonancia con la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), quien plantea que el aprendizaje se construye a través de la interacción y las mediaciones culturales.

Desde esta perspectiva, el fortalecimiento de la lectura y la escritura no puede reducirse al desarrollo de habilidades técnicas, sino que implica su configuración como prácticas sociales cargadas de sentido. La experiencia analizada permitió afirmar que estas prácticas adquieren significado cuando se vinculan con los intereses, contextos y formas de expresión de los estudiantes. Esto se evidenció en las actividades de producción escrita posteriores a la lectura, donde los estudiantes lograron organizar mejor sus ideas y elaborar interpretaciones propias, lo que coincide con los planteamientos de Ferreiro y Teberosky (1979) sobre el carácter constructivo del aprendizaje de la lengua escrita, así como con la propuesta de Lerner (2001), quien sostiene que la enseñanza debe situarse en prácticas reales de uso del lenguaje.

Entre las principales tensiones identificadas en la experiencia se destacan tres: la dificultad de sostener estrategias que requieren autonomía lectora en contextos donde esos hábitos aún no están consolidados; la presión institucional por el cumplimiento de contenidos, que limitó la continuidad de algunas actividades; y la diferencia entre los niveles educativos de los participantes, que exigió ajustes no siempre previstos desde el inicio. En cuanto a las estrategias más significativas, el picnic literario y la escritura colectiva tuvieron la mayor incidencia en la motivación y en los procesos de lectura y escritura. Esto se explica porque ambas lograron transformar el ambiente pedagógico, promovieron la participación activa y conectaron la lectura y la escritura con las experiencias reales de los estudiantes, generando procesos de apropiación más sostenidos y genuinos.

Asimismo, la sistematización evidenció que la práctica pedagógica constituye una fuente de producción de conocimiento. Las estrategias implementadas -particularmente aquellas que integraron el arte, la lúdica y la participación activa- no solo incidieron en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, sino que posibilitaron en el docente un proceso de reflexión sobre su quehacer. Este tránsito de una práctica inicialmente intuitiva a una práctica más consciente y fundamentada se corresponde con lo planteado por Jara (2018), para quien la sistematización implica transformar la experiencia en conocimiento crítico. En este sentido, el proceso permitió construir saber pedagógico situado, derivado del análisis reflexivo de la práctica.

En este marco, el docente se configura como un sujeto de la sistematización, en tanto interpreta, reconstruye y produce conocimiento a partir de su propia práctica. La mediación pedagógica adquiere así un carácter reflexivo, en el que enseñar implica no solo orientar aprendizajes, sino también problematizar las condiciones en las que estos se producen. Esta concepción dialoga con lo propuesto por Mejía (2012), quien enfatiza el papel del docente como sujeto crítico en la construcción de propuestas pedagógicas contextualizadas.

De igual manera, el trabajo interinstitucional evidenció que el conocimiento pedagógico no se construye de manera individual, sino en interacción con otros actores y contextos. El diálogo entre las experiencias desarrolladas en el contexto urbano y rural permitió reconocer regularidades en los efectos de las estrategias y ajustar su implementación. Este carácter colectivo del conocimiento se vincula con la perspectiva de la educación popular y con los planteamientos de Torres (2013), quien destaca la articulación entre acción y reflexión en la producción de saber pedagógico.

Un elemento particularmente relevante en la experiencia fue el papel del arte como mediador pedagógico. La articulación entre literatura y expresión artística posibilitó a los estudiantes explorar formas alternativas de comprensión y producción de sentido, especialmente en aquellos casos en los que la expresión escrita tradicional presentaba mayores dificultades. Este tipo de mediaciones favorece la construcción de significado en la medida en que amplía los recursos simbólicos disponibles para los estudiantes, en coherencia con la idea de que el aprendizaje se construye a partir de herramientas culturales diversas.

Finalmente, la reflexión crítica permitió identificar tanto logros como limitaciones del proceso. Entre los principales aprendizajes se destaca la importancia de concebir la lectura y la escritura como prácticas contextualizadas y significativas, mediadas por estrategias que promuevan la interacción y la apropiación de los textos. No obstante, también se reconocen dificultades asociadas a la continuidad de las estrategias y a las condiciones institucionales, lo que confirma lo señalado por Coll (2001) respecto a que el sentido del aprendizaje no depende únicamente de la propuesta pedagógica, sino también de las condiciones en las que esta se desarrolla.

En este sentido, la sistematización no se limita a la reconstrucción del pasado, sino que se proyecta como un insumo para la transformación de la práctica educativa. A partir de estas reflexiones, es posible sintetizar los principales aprendizajes derivados de la experiencia.

CONCLUSIONES

Uno de los hallazgos centrales de la experiencia es que las transformaciones en los procesos de lectura y escritura no se produjeron únicamente por la realización de actividades diferentes, sino por la manera en que estas fueron mediadas pedagógicamente. Estrategias como los picnics literarios, la pijamada literaria, el rincón lector y escritor, los concursos de ortografía y la escritura colectiva favorecieron avances en la medida en que situaron a los estudiantes en escenarios de participación, elección y diálogo. En estos espacios, la lectura dejó de estar asociada exclusivamente al cumplimiento de tareas y comenzó a ser comprendida como una práctica vinculada a la expresión de ideas, la interacción con otros y la comprensión del entorno.

En términos de los cambios observados en los estudiantes, estos se manifestaron principalmente en tres aspectos: mayor implicación en las actividades, mejor comprensión de los textos y avances graduales en la producción escrita. A medida que la experiencia avanzó, varios estudiantes comenzaron a leer de manera voluntaria, lograron identificar con mayor claridad las ideas principales y construyeron resúmenes y escritos más coherentes. Asimismo, se evidenciaron mejoras en ortografía y en la organización de las ideas, especialmente cuando las actividades articulaban lectura, conversación y escritura. Esto refuerza la idea de que la comprensión y la producción escrita se fortalecen cuando se integran en procesos pedagógicos que favorecen la interacción y el sentido del aprendizaje.

En el caso del contexto rural, los avances se hicieron visibles cuando las lecturas se relacionaron con la realidad de los estudiantes y cuando se les permitió participar en la selección de los textos. La posibilidad de leer sobre situaciones cercanas a su experiencia familiar, social y comunitaria favoreció procesos de identificación e implicación que anteriormente no se presentaban. No obstante, estos cambios no ocurrieron de manera inmediata. Durante los primeros momentos de la experiencia persistieron expresiones de apatía, resistencia a leer en voz alta y dificultades para sostener la atención, lo que pone en evidencia que la construcción de nuevas relaciones con la lectura requiere tiempo, continuidad y acompañamiento pedagógico.

La experiencia también permitió reconocer tensiones y limitaciones del proceso. No todos los estudiantes respondieron del mismo modo a las estrategias implementadas. Mientras algunos mostraron avances importantes, otros continuaron presentando dificultades en fluidez lectora, comprensión y escritura. Asimismo, la continuidad de las actividades se vio limitada en algunos momentos por el tiempo disponible, la presión institucional por el cumplimiento de contenidos y

la dificultad de sostener procesos de acompañamiento permanente. Esto evidencia que las estrategias pedagógicas, por sí solas, no garantizan transformaciones profundas si no se articulan con condiciones institucionales que permitan su desarrollo sostenido.

La articulación del trabajo entre el Liceo Superior Juan Pablo II y la sede José María Córdova permitió ampliar la comprensión de la experiencia. La sistematización mostró que no se trató de una propuesta diseñada conjuntamente desde el inicio, sino del encuentro entre una experiencia pedagógica consolidada en el contexto urbano y una práctica posterior desarrollada en el contexto rural, que entró en diálogo con ella. Este intercambio permitió reconocer que las estrategias adquieren sentidos distintos según las condiciones de cada contexto y que, más que trasladar prácticas de un lugar a otro, resulta necesario reinterpretarlas y ajustarlas a las necesidades de los estudiantes, lo que confirma el carácter situado de las prácticas pedagógicas.

Finalmente, en el plano metodológico y pedagógico, la experiencia permitió reconocer la sistematización como una herramienta de reflexión sobre la práctica docente. El proceso no solo hizo visibles los cambios en los estudiantes, sino también las transformaciones en la manera de enseñar. La reconstrucción crítica de lo vivido permitió a los docentes identificar qué estrategias resultaron más significativas, cuáles presentaron dificultades y qué condiciones favorecieron o limitaron el aprendizaje. De esta manera, la sistematización se constituyó en un medio para producir conocimiento pedagógico situado y para comprender la práctica más allá de la descripción de actividades, en coherencia con su enfoque como forma de investigación orientada a la transformación de la acción educativa.

La experiencia "*Leer para aprender*" no concluye con este proceso de sistematización, sino que deja abiertas posibilidades de continuidad en ambos contextos: en el Liceo Superior Juan Pablo II, proyectándose hacia otros grados y áreas como eje transversal del currículo; en la sede José María Córdova, consolidando espacios como el rincón lector y escritor y ampliando actividades vinculadas a las realidades del contexto rural. El diálogo entre ambas instituciones puede mantenerse como espacio de intercambio que no busca unificar prácticas sino compartir aprendizajes, tensiones y ajustes. Más que ofrecer un modelo replicable, la sistematización aporta preguntas y orientaciones que pueden contribuir a otros docentes interesados en revisar sus propias prácticas pedagógicas, especialmente en contextos donde persisten dificultades de motivación, comprensión lectora y producción escrita.

RECOMENDACIONES DERIVADAS DE LA EXPERIENCIA

A partir de los aprendizajes obtenidos en el proceso de sistematización, se identificaron una serie de orientaciones que permiten proyectar el trabajo pedagógico en lectura y escritura, no como un conjunto de acciones aisladas, sino como parte de un proceso continuo y situado.

En primer lugar, la experiencia mostró la importancia de asumir la lectura y la escritura como prácticas permanentes y transversales dentro del proceso escolar. Los mayores avances no se produjeron por la implementación puntual de estrategias innovadoras, sino por su continuidad y articulación con el trabajo de aula, lo que permitió que los estudiantes establecieran una relación más sostenida con estas prácticas.

En esta misma línea, se evidenció la necesidad de diseñar propuestas pedagógicas vinculadas con los intereses, experiencias y contextos de los estudiantes. La posibilidad de participar en la selección de textos, así como de trabajar con contenidos cercanos a su realidad, favoreció procesos de implicación que difícilmente emergen en propuestas descontextualizadas. Esto sugiere que el sentido del aprendizaje no está dado por la actividad en sí misma, sino por su capacidad de conectar con la experiencia de los sujetos.

Asimismo, la experiencia permitió reconocer el valor de aquellas estrategias que integran diferentes formas de mediación, como la lectura, la conversación, el juego, el arte y la escritura. Actividades como los picnics literarios, el rincón lector y escritor o la escritura colectiva no solo promovieron la participación, sino que ampliaron las formas en que los estudiantes se aproximan al lenguaje escrito, evidenciando la importancia de diversificar los escenarios pedagógicos.

No obstante, los resultados también mostraron que los procesos de aprendizaje no avanzan de manera homogénea. La persistencia de dificultades en algunos estudiantes pone en evidencia la necesidad de incorporar formas de acompañamiento diferenciadas, que reconozcan los distintos ritmos y niveles de apropiación de la lectura y la escritura.

De igual manera, se hace necesario fortalecer espacios de reflexión docente sobre las prácticas implementadas. El diálogo entre la experiencia del Liceo Superior Juan Pablo II y la sede José María Córdova evidenció que el intercambio pedagógico no solo permite compartir estrategias, sino también reinterpretarlas y ajustarlas en función de las condiciones de cada contexto.

En relación con la evaluación, la experiencia sugiere la pertinencia de priorizar enfoques formativos que permitan reconocer los avances de los estudiantes a lo largo del proceso. Los

cambios más significativos no siempre se reflejan en resultados inmediatos, sino en aspectos como la participación, la disposición hacia la lectura y la capacidad de expresar ideas, lo que plantea la necesidad de ampliar los criterios de valoración del aprendizaje.

Finalmente, aunque de manera incipiente, la experiencia mostró la relevancia de involucrar a las familias y a la comunidad educativa en los procesos de lectura y escritura. Cuando este acompañamiento se hizo presente, se observó una mayor continuidad en las prácticas, lo que sugiere que el aprendizaje trasciende el espacio escolar y se fortalece en la interacción con otros ámbitos de socialización.

Referencias bibliográficas

- Coll, C. (2001). *Constructivismo y educación: La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje*. Editorial Paidós.
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores. <https://www.aacademica.org/000-067/173.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores. <https://proletarios.org/books/Paulo-Freire-La-importancia-de-leer-y-el-proceso-de-liberacion.pdf>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE. [https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematización%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20\(edición%20colombiana\).pdf](https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematización%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20(edición%20colombiana).pdf)
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica. https://www.escuelajuan23.com/fs_files/user_img/Leer.y.escribir.en.la.escuela.%20D%20Lerner..pdf
- Mejía, M. R. (2012). *Educación(es) en la(s) globalización(es): Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Ediciones Desde Abajo.
- Torres, A. (2013). *La sistematización de experiencias: Un camino para la producción de conocimiento desde la práctica*. Universidad Pedagógica Nacional. doi:10.17227/01212494.13pys5.15
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. doi:10.2307/j.ctvjf9vz4