



El plan lector como herramienta para el desarrollo de los procesos lectores

Ana Patricia Torres Pava

Wilter Alberto Isaza Granada

Artículo de investigación para optar al título de
Magíster en Educación y Desarrollo Humano

Asesora

Ligia Inés García, Doctora (PhD) en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

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

2025

Citar/How to cite (Torres Pava et al., 2025)

Referencia/Reference

Estilo/Style: APA 7ma ed.
(2020)

Torres Pava, A.P., Isaza Granada, W. C. (2025). *El plan Lector como herramienta de procesos lectores* [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales. RIDUM: Repositorio Institucional Universidad de Manizales.



Maestría en Educación - Virtual, VIII

Grupo de Investigación Derechos Humanos y Conflicto

Línea de Investigación Desarrollo Humano.

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, 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 conexo

Resumen

Este artículo presenta la sistematización de la experiencia pedagógica desarrollada en la Institución Educativa Rodrigo Arenas Betancurt (Pereira), centrada en la implementación del Plan Lector institucional entre los años 2023 y 2025 como fase final de un proceso iniciado en 2017. La iniciativa tuvo como propósito fortalecer los procesos lectores y analizar el impacto de los hábitos de lectura en el desarrollo de competencias comunicativas y en los resultados académicos, tanto internos como externos, de los estudiantes de primaria y secundaria. Para ello, se utilizaron técnicas cualitativas y cuantitativas como pruebas estandarizadas (ICFES, PreIcfes, pruebas internas), entrevistas, observaciones, grupos focales y registros institucionales. Los hallazgos evidencian una evolución positiva en velocidad y comprensión lectora, con mejoras significativas en la fluidez, la participación académica y el desempeño general del estudiantado. Esto confirma el impacto positivo de estrategias lectoras estructuradas en el ámbito educativo.

Palabras clave: plan lector, comprensión lectora, velocidad lectora, pruebas estandarizadas, sistematización pedagógica.

Abstract

This article presents the systematization of the pedagogical experience developed at the Rodrigo Arenas Betancurt Educational Institution, focused on the implementation of the institutional Reading Plan between 2023 and 2025 as the final phase of a process that began in 2017. The initiative aimed to strengthen reading processes and analyze the impact of reading habits on the development of communicative competencies and the academic performance—both internal and external—of primary and secondary students. Qualitative and quantitative techniques were used, such as standardized tests (ICFES, PreICFES, internal assessments), interviews, observations, focus groups, and institutional records. The findings show a positive evolution in reading speed and comprehension, with significant improvements in fluency, academic engagement, and overall student performance. These results confirm the positive impact of structured reading strategies within the educational context.

Keywords: reading plan, reading comprehension, reading speed, standardized tests, pedagogical systematization.

Introducción

La lectura, en su esencia más profunda trasciende la mera decodificación de símbolos; se erige como el pilar fundamental sobre el cual se construyen las competencias comunicativas, el pensamiento crítico y la capacidad de análisis en la formación de todo individuo. En el ámbito académico, esta habilidad es indispensable para el desarrollo de un pensamiento complejo y reflexivo permitiendo a los estudiantes no solo asimilar información, sino también interpretarla, cuestionarla y transformarla en conocimiento propio.

En el contexto particular de la Institución Educativa Rodrigo Arenas Betancurt, situada en Pereira, Risaralda, esta premisa adquiere una relevancia singular ya que durante un periodo considerable, se había observado un panorama desafiante: los estudiantes enfrentaban dificultades persistentes que se manifestaban en una baja comprensión lectora (Solé, 1992), una participación académica limitada, una producción textual deficiente y, consecuentemente, resultados poco favorables en pruebas estandarizadas de carácter nacional como las pruebas Saber e ICFES. Estas deficiencias no solo reflejaban un problema de índole pedagógica, sino que también señalaban una brecha en la formación integral de los jóvenes, afectando su capacidad para desenvolverse de manera efectiva en un entorno académico y social cada vez más exigente.

Frente a esta coyuntura, la institución asumió un compromiso firme y proactivo, implementando desde el año 2021 un Plan Lector institucional rigurosamente estructurado. Este plan, concebido como un eje transversal que articula todas las áreas del conocimiento, se inspira en modelos que promueven el placer de la lectura y la construcción activa del conocimiento a través del texto (Pennac, 1993; Ferreiro, 2002). Su continuidad en los años 2023, 2024 y 2025 ha permitido consolidar una estrategia de mejora sostenida, respaldada por un seguimiento constante y la recolección de información significativa sobre la evolución de las competencias lectoras desde los grados inferiores hasta la educación media.

La relevancia de la sistematización de esta experiencia basada en los principios de reconstrucción crítica orientada a la identificación de aprendizajes y lecciones pedagógicas (Freire, 1970; Jara, 2018) va más allá de un simple registro de resultados; reside en comprender de manera profunda cómo los hábitos lectores consolidados inciden

positivamente en el desempeño académico y en el desarrollo de habilidades comunicativas, tanto orales como escritas. Así mismo, esta iniciativa busca compartir estrategias sostenibles y modelos de mejora en el aula que fortalezcan la lectoescritura, convirtiéndose en un recurso pedagógico valioso que puede inspirar a otras instituciones educativas a fomentar el amor por la lectura y el desarrollo integral de sus estudiantes.

Este estudio es pertinente y novedoso por varias razones. En primer lugar, ofrece una mirada longitudinal al proceso lector, lo que permite observar la evolución a lo largo del tiempo y no solo en un momento puntual, identificando patrones de crecimiento y áreas de estancamiento. En segundo lugar, articula datos cuantitativos y apreciaciones cualitativas: por un lado, analiza métricas objetivas como la velocidad lectora (Stanovich, 1986) y los resultados en pruebas estandarizadas; en segundo lugar, incorpora aspectos más subjetivos como la actitud, el entusiasmo y la participación de los estudiantes, logrando una visión integral del impacto del Plan Lector. Finalmente, propone un modelo replicable de seguimiento institucional, que no solo evalúa el éxito de las estrategias, sino que también ofrece una guía metodológica adaptable a otros contextos educativos.

El objetivo general de este proyecto fue sistematizar la experiencia de los estudiantes en los procesos de lectura dentro de la Institución Educativa Rodrigo Arenas Betancurt. Para lograrlo, se analizará de manera detallada su desarrollo, la incidencia de las estrategias lectoras implementadas y la relación existente entre el fortalecimiento de las competencias comunicativas y el desempeño académico. De este objetivo general se desprenden tres objetivos específicos: reconstruir el proceso institucional de fortalecimiento lector, reflexionar críticamente sobre su impacto en el aprendizaje global de los estudiantes y evaluar cuantitativa y cualitativamente los resultados obtenidos, respondiendo así a la pregunta orientadora que guía la investigación: ¿Cómo impactan los hábitos lectores desarrollados a través del Plan Lector en el desempeño de las competencias comunicativas de los estudiantes de la IE Rodrigo Arenas Betancurt?

El presente documento se organiza en cuatro apartados principales: en el primero se desarrolla la contextualización teórica y el marco conceptual que sustentan la experiencia; en el segundo se expone la reconstrucción del proceso de implementación del Plan Lector en la institución; en el tercero se presenta el análisis de los resultados, aprendizajes y hallazgos obtenidos a partir de la experiencia; y finalmente, en el cuarto apartado, se formulan las

conclusiones y recomendaciones que buscan orientar tanto la continuidad del proyecto como su posible replicabilidad en otros contextos educativos

Contextualización teórica y marco conceptual

2.1 Contextualización teórica

En este apartado se abordan los referentes académicos y pedagógicos que sustentan la experiencia del Plan Lector en la Institución Educativa Rodrigo Arenas Betancurt. Diversos autores coinciden en que la lectura es una habilidad compleja que integra procesos de comprensión, inferencia y reflexión crítica, y que constituye una herramienta esencial para el desarrollo del pensamiento y la construcción de conocimiento (Grabe & Stoller, 2011).

En cuanto a la fluidez y velocidad lectora, Rasinski (2004) la define como la articulación entre precisión, expresividad y rapidez, elementos que permiten al lector liberar recursos cognitivos para profundizar en la comprensión. Cassany (2006) y Solé (1992) distinguen varios niveles de comprensión —literal, inferencial y crítica—, subrayando que el proceso lector debe trascender la identificación de información y orientarse hacia la interpretación y la evaluación de los textos.

El enfoque freiriano (Freire, 1970) aporta una mirada crítica de la lectura como práctica liberadora, vinculada con la capacidad de interpretar y transformar la realidad. En esta línea, la sistematización de experiencias educativas, según Jara (2018), favorece la comprensión crítica de los procesos pedagógicos y la posibilidad de transferir aprendizajes a otros contextos.

De igual modo, los planteamientos de Ferreiro (2002) y Pennac (1993) enriquecen la propuesta institucional al destacar el placer de leer y la construcción activa del conocimiento, aspectos fundamentales para consolidar hábitos lectores duraderos.

En síntesis, el Plan Lector se fundamenta en un entramado teórico que articula la dimensión técnica de la velocidad y la comprensión, con la dimensión crítica, cultural y formativa de la lectura.

2.2 Marco conceptual

Para orientar el análisis de la experiencia se precisan los siguientes conceptos clave:

Lectura: competencia transversal que articula habilidades cognitivas, lingüísticas, sociales y comunicativas. En esta sistematización se entiende como un proceso integral que no se limita a la decodificación de palabras, sino que incluye la comprensión, la inferencia y la reflexión crítica, vinculando los textos con otros saberes y contextos.

Plan Lector Institucional: estrategia pedagógica transversal diseñada para fomentar el hábito de la lectura en todos los niveles escolares y áreas de conocimiento, con incidencia en el desarrollo académico y personal.

Procesos lectores: conjunto de habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales implicadas en la decodificación, construcción de significado y reflexión crítica sobre los textos.

Hábitos de lectura: prácticas sostenidas de acercamiento a distintos textos, motivadas tanto por la escuela como por la familia, que consolidan la autonomía y el gusto por leer.

Velocidad lectora: número de palabras leídas por minuto (PPM), indicador del nivel de fluidez, entendido como puente hacia una comprensión más profunda.

Rasgos lectores: características observables de la lectura oral (cortes, omisiones, sustituciones, repeticiones, errores de pronunciación) que permiten identificar fortalezas y debilidades.

Comprensión lectora: capacidad de interpretar un texto en niveles literal, inferencial y crítico. Constituye un eje central de la evaluación en el Plan Lector.

Competencias comunicativas: conjunto de habilidades lingüísticas, discursivas, sociolingüísticas y estratégicas que permiten interactuar de manera efectiva mediante el lenguaje oral y escrito, fortalecidas directamente a través de la lectura.

En conjunto, esta contextualización teórica y el marco conceptual ofrecen las bases necesarias para comprender la experiencia del Plan Lector, facilitando la interpretación de los resultados y la reflexión crítica sobre su impacto en la comunidad educativa.

Reconstrucción del proceso de implementación del plan lector

3.1 Identificación de la experiencia

La experiencia que se reconstruye corresponde al proceso de implementación del Plan Lector Institucional en la Institución Educativa Rodrigo Arenas Betancurt, ubicada en la

ciudad de Pereira, barrio Cuchilla de los Castros. Este plan se concibe como una estrategia pedagógica y didáctica orientada al fortalecimiento de los procesos lectores, la comprensión y la producción textual en los distintos niveles de formación, desde preescolar hasta grado undécimo.

El presente documento sistematiza la experiencia desarrollada entre 2017 y 2025, con el fin de recuperar el proceso vivido, interpretar críticamente los aprendizajes de la comunidad educativa y proyectar futuras acciones. Para ello se adopta la metodología de sistematización de Óscar Jara, que propone tres momentos: la recuperación de lo acontecido, la interpretación crítica de la experiencia y la identificación de aprendizajes y proyecciones.

En coherencia con estos principios, el estudio se enmarca en un enfoque cualitativo de tipo interpretativo, complementado con análisis cuantitativo descriptivo. El diseño metodológico se centró en la reconstrucción crítica del proceso lector, apoyado en técnicas como la observación participante, entrevistas, grupos focales y revisión documental, junto con instrumentos cuantitativos (pruebas estandarizadas, rúbricas y registros institucionales). Esta combinación permitió triangular la información y comprender el impacto del Plan Lector en el desarrollo de las competencias comunicativas.

En evaluaciones internacionales, Colombia ha mostrado avances en comprensión lectora y desempeño académico. En PIRLS, que mide la lectura en estudiantes de cuarto de primaria, pasó de resultados por debajo del promedio en 2001 a un aumento de 25 puntos en 2011. En PISA, que evalúa a jóvenes de 15 años en lectura, matemáticas y ciencias, se pasó en lenguaje de 403 puntos en 2012 a 425 en 2015, superando a varios países latinoamericanos, aunque aún por debajo del promedio de la OCDE.

A nivel nacional e institucional, los resultados del colegio en la jornada del “Día E de la Excelencia” (Decreto 325 de 2015, MEN), que analiza el desempeño en lenguaje y matemáticas de los grados 3°, 5°, 9° y 11° para el periodo 2014 al 2017, muestran una tendencia descendente en los puntajes de lenguaje a medida que los estudiantes avanzan en su escolaridad, siendo el desempeño más bajo en grado 11° donde se mantiene estancado en todo el periodo.

En los resultados ICFES 11° periodo de 2016 a 2017 el promedio general fue 257/500 quedando por debajo de los otros estamentos; en la prueba de lectura crítica la escala es de 53/100 correspondiendo a un nivel de desempeño mínimo.

Con el fin de modificar esta situación, desde el año 2017, los directivos organizan un grupo de docentes que observa y evidencia las causas de los bajos desempeños, clasificando los resultados en cinco factores principales que inciden en las competencias lectoras. En primer lugar, se observa una marcada apatía hacia la lectura tanto en estudiantes —que prefieren actividades como televisión, internet o videojuegos— como en algunos docentes, quienes no integran estrategias lectoras en sus áreas, limitando el desarrollo de habilidades para comprender, interpretar e inferir significados.; de manera similar, Cassany (2006) enfatiza que cuando la escuela no integra la lectura de forma transversal y significativa en todas las áreas, los estudiantes perciben el acto de leer como una obligación y no como una práctica cultural y formativa.

En segundo lugar, el escaso contacto con diversos géneros y tipos de textos restringe la visión crítica y debilita competencias asociadas como la escritura, la expresión oral y el pensamiento crítico. Como advierte Solé (1992), la diversidad textual es indispensable en la formación lectora, pues expone al estudiante a distintas formas de pensamiento y modos de comunicar el conocimiento. En este sentido, cuando el estudiante no accede a distintos modelos discursivos, se limita su capacidad de análisis, reflexión y producción textual. Unido a esto, se identifica la ausencia de estrategias efectivas de comprensión lectora —como el subrayado, la síntesis o el análisis textual—, esenciales para alcanzar la lectura crítica que, según Freire (1970) permite al ser humano analizar la realidad y buscar la verdad a partir de la reflexión y la acción transformadora Remolina (2013).

En cuarto lugar, las limitaciones en infraestructura escolar afectan directamente los procesos de enseñanza-aprendizaje: aulas expuestas a ruido, espacios improvisados sin divisiones, una biblioteca inactiva y una sala de sistemas de uso restringido reducen las oportunidades de fortalecer la lectura, la escritura y la interpretación crítica. En este contexto, el concepto del "ambiente preparado" de María Montessori refuerza esta idea al plantear que el entorno debe estar diseñado cuidadosamente para fomentar la concentración y el aprendizaje autónomo. La falta de un espacio tranquilo y organizado dificulta la inmersión en la lectura, afectando directamente la comprensión lectora y la interpretación crítica. Finalmente, aunque algunos estudiantes muestran iniciativa llevando textos para leer en clase o en descansos, la principal motivación para leer proviene del hogar, donde el acompañamiento familiar es determinante. Así, se confirma que la escuela, como señalan

Lluch y Zayas (2015), debe garantizar no solo que los estudiantes lean y comprendan, sino que «utilicen, reflexionen y se comprometan con textos escritos» para desarrollar su potencial y participar plenamente en la sociedad.

3.2 Pregunta orientadora de la sistematización

A partir del panorama inicial y del diagnóstico realizado, se hace necesario orientar la sistematización a través de un interrogante central que dé sentido al análisis y permita comprender las transformaciones alcanzadas en la práctica lectora, así como los aprendizajes pedagógicos e institucionales que se derivan del proceso. Considerando las dificultades identificadas —como la comprensión lectora deficiente, la apatía hacia la lectura y la ausencia de estrategias transversales—, surge la pregunta orientadora de esta sistematización:

¿De qué manera la implementación del Plan Lector y de diversas estrategias pedagógicas desarrolladas entre 2017 y 2025 en la Institución Educativa Rodrigo Arenas Betancur han contribuido al fortalecimiento de la velocidad y comprensión lectora de los estudiantes de primaria y bachillerato?

El diagnóstico inicial evidenció una apatía hacia la lectura, un bajo contacto con diversos géneros textuales y limitaciones de infraestructura, lo que repercutió negativamente en el rendimiento académico. Ante esta situación, la institución apostó por el Plan Lector como estrategia central de mejoramiento, articulando acciones pedagógicas que involucran a docentes, estudiantes y familias. La pregunta busca comprender cómo dichas acciones se han traducido en transformaciones concretas en la práctica lectora, reflejadas no solo en el aumento de la velocidad y la comprensión lectora, sino también en la motivación hacia la lectura, la participación académica y el fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes.

A partir de esta pregunta orientadora, se emprende la reconstrucción detallada de la experiencia, entendida como un proceso dinámico de transformación pedagógica. Este recorrido permite reconocer las etapas, estrategias y decisiones que dieron forma al Plan Lector, así como los aprendizajes emergentes que consolidaron una cultura institucional en torno a la lectura.

3.3 Recuperación del proceso vivido

Es así, como después de este diagnóstico, se renueva el currículo incorporando proyectos de ley y transversalizando temáticas como la Cátedra de la Paz, la Afrocolombianidad y el PRAE. Desde el área de Lenguaje, se fortaleció el Plan Lector como estrategia clave para potenciar competencias lectoras y el rendimiento académico de los estudiantes. En esta primera fase, se estableció que, en cada periodo y por grado, los estudiantes realizaran en clase la lectura completa de una obra literaria disponible en sus hogares, la cual debía ser en formato físico. Esta lectura se desarrollaba en un espacio específico: en primaria, el docente asignaba el momento dentro de la jornada, mientras que en bachillerato se orientaba directamente desde la clase de Lenguaje, fomentando así el contacto directo con el libro y el hábito de la lectura sostenida.

Con la puesta en marcha de la fase de lectura se evidenció la necesidad de incorporar la medición de la velocidad lectora, ya que en las evaluaciones internas y externas muchos estudiantes no lograban completar las cartillas dentro del tiempo asignado, lo que ocasionaba respuestas incompletas o contestaciones al azar. Esta problemática se relaciona con la Teoría de la Fluidez Lectora de Rasinski (2004), quien plantea que la fluidez - que incluye la velocidad- es un puente esencial entre el reconocimiento de las palabras y la comprensión del texto. Cuando la lectura no es fluida, el estudiante invierte demasiados recursos cognitivos en la decodificación y deja de lado procesos más complejos como la comprensión. Para abordar este desafío, en 2017, con el respaldo de los directivos, se implementó la “Prueba de Evaluación de Velocidad Lectora” de manera institucional. Esta prueba, dirigida a estudiantes desde tercero de primaria hasta grado once y aplicada anualmente, consistía en la lectura de un texto durante un minuto. No solo se registraba la cantidad de palabras leídas, sino también las características y rasgos lectores del proceso. Esta práctica permitió a docentes, estudiantes y acudientes conocer el nivel de velocidad lectora alcanzado e identificar los aspectos específicos que debían fortalecerse en cada caso.

Tabla 1.
Comparativa de Velocidad Lectora (2023–2025)

Año	Cantidad de palabras por minuto (PPM)	Tiempo total de lectura	Rasgos lectores
2023 3°	65–74 ppm (promedio)	5:00 – 5:30 min	Alta frecuencia de cortes, omisiones y errores de pronunciación (6–8 errores promedio).
2024 4°	78–86 ppm (promedio)	1:20 – 1:30 min	Reducción de errores (4–5 promedio). Mejor entonación y menor repetición.
2025 5°	89–91 ppm (promedio)	1:00 – 1:20 min	Errores mínimos (2 promedio). Mayor precisión y automatización lectora.

Los resultados reflejan un avance progresivo en la velocidad y precisión lectora de los estudiantes entre 2023 y 2025, pasando de un promedio de 65–74 a 89–91 palabras por minuto. Este incremento evidencia un proceso de automatización en la decodificación (Perfetti, 1995) y un fortalecimiento de la fluidez lectora, que permite destinar más recursos cognitivos a la comprensión (Stanovich, 2000). A su vez, la reducción del tiempo total de lectura y de los errores fonológicos sugiere una mejor integración entre reconocimiento visual y pronunciación (Cuetos, 2011).

El progreso observado confirma la efectividad del Plan Lector institucional, que ha favorecido la práctica sistemática, la motivación y el acompañamiento pedagógico continuo. De acuerdo con Solé (1998), la lectura se consolida cuando el estudiante logra fluidez y comprensión simultáneas, como resultado de estrategias intencionadas. No obstante, los casos de estancamiento detectados en 2025 demandan intervenciones diferenciadas que atiendan los ritmos de aprendizaje, en coherencia con la zona de desarrollo próximo planteada por Vygotsky (1979).

Tabla 2
Comparativa de Velocidad Lectora (2023–2025)

Año	Cantidad de palabras por minuto (PPM)	Tiempo total de lectura	Rasgos lectores
2023 8°	Mayoría fuera de nivel (64,4%), pocos en básico y alto.	Promedios entre 02:11 y 03:44.	Errores frecuentes: omisión (60%), sustitución (51%), corte (44%), repetición (40%).
2024 9°	Incremento leve en rango bajo (22,2%), pero persiste alta proporción fuera de nivel (68,9%).	Tiempo más eficiente en Prueba 1 (01:56). Resultados variables en otras pruebas.	Mejoran en sustitución y omisión, aunque aumentan cortes y repeticiones.
2025 10°	Concentración marcada fuera de nivel (86,6%). Ningún estudiante en básico, alto o superior.	Tiempo promedio en Prueba 1: 02:50, mejora en 60% de los estudiantes frente a 2023.	Reducción significativa de errores: omisión (13,3%), sustitución (20%), corte (6,6%), repetición (20%).

La comparación de los resultados de los grados 8°, 9° y 10° entre 2023 y 2025 evidencia un panorama mixto en el desarrollo lector. Aunque la mayoría de los estudiantes se mantienen fuera de nivel en velocidad lectora, se observa una mejora progresiva en la precisión y en la reducción de errores, especialmente en omisiones y sustituciones. Este avance sugiere una mayor consolidación de los procesos de decodificación y autocorrección (Perfetti, 1995; Cuetos, 2011), los cuales son esenciales para la comprensión y la fluidez. Asimismo, los tiempos de lectura más eficientes en las últimas mediciones reflejan una evolución hacia una mayor automatización cognitiva (Stanovich, 2000).

Si bien, no se evidencian incrementos significativos en las palabras por minuto, los progresos cualitativos demuestran que las estrategias del Plan Lector han incidido en la mejora de la exactitud y la comprensión lectora, tal como lo plantea Solé (1998) al considerar la lectura como un proceso de construcción de sentido. La reducción sostenida de errores indica un fortalecimiento de la autorregulación lectora y del acompañamiento pedagógico, en coherencia con la zona de desarrollo próximo propuesta por Vygotsky (1979), que enfatiza la importancia del apoyo docente para avanzar hacia niveles superiores de desempeño.

En coherencia con el énfasis artístico de la institución, en ese mismo año se creó la Feria de la Literatura, una actividad institucional dirigida a estudiantes desde transición hasta grado once, orientada a promover la expresión del lenguaje y el gusto por la lectura. Durante la feria, cada salón se transformaba en un espacio temático —rincón de poesía, cuento, fábula, rimas, arte—, mientras que en los grados superiores se realizaban puestas en escena de las obras literarias trabajadas durante el año. La dinámica permitía que cada grupo rotara por los diferentes salones, lo que permitió el reconocimiento de diversas manifestaciones literarias. En los años posteriores, la feria abordó temáticas como civilizaciones antiguas, géneros literarios, obras universales y cuentos maravillosos; además, varias de las presentaciones se llevaron a otras instituciones. Esta iniciativa fortaleció la creatividad, el gusto por la lectura, el trabajo colaborativo, la transversalización del área de Lenguaje con otras disciplinas y la integración de toda la comunidad educativa.

Con el propósito de reforzar las competencias lectoras, en 2018 los directivos propusieron para los grados superiores la contratación de pruebas externas tipo Preicfes, iniciando con grado once. El objetivo era que los estudiantes se familiarizaran con la estructura y exigencias de este tipo de evaluaciones, consideraran el factor tiempo y se determinara si los bajos desempeños obedecían a un ejercicio meramente memorístico, como sostenían algunos docentes, estudiantes y acudientes. Esta iniciativa se sustenta en los principios de la evaluación formativa de Bloom (1971), cuyo propósito es usar la evaluación no solo para calificar, sino para obtener información que permita mejorar el proceso de aprendizaje mientras este ocurre. La actividad permitió analizar, de manera individual y grupal, los resultados obtenidos, identificar las competencias que requerían mayor atención e incorporar refuerzos específicos en las prácticas de aula. Contar con los cuadernillos facilitó su socialización y análisis en clase, generando un ejercicio reflexivo sobre las respuestas.

Como parte de la estrategia impulsada por la dirección de grado once y algunos docentes de áreas fundamentales, durante el primer semestre de 2018 se realizaron simulacros en clase. Las pruebas se proyectaban en el videobeam y se resolvían de manera conjunta explicando la respuesta correcta. Además, desde el inicio del año el colegio entregó a cada estudiante libros de estándares y competencias en Lectura Crítica, Ciencias Naturales y Sociales, para trabajarlos en clase y en casa. También se utilizaron pruebas en formato físico, aprovechando libros de la biblioteca y copias gestionadas por docentes y estudiantes. Estas acciones dieron buenos resultados en el Icfes de ese año, con un puntaje de 58 puntos en lectura crítica.

A partir de los resultados positivos obtenidos en 2019 se decidió aplicar dos evaluaciones de velocidad lectora al año, con el fin de realizar un seguimiento más detallado y comparar los resultados obtenidos en distintos momentos del calendario escolar. Estas pruebas buscan medir el impacto de la práctica de lectura en el aula y de las actividades complementarias desarrolladas en el hogar, promoviendo no solo la mejora en la velocidad, sino también el fortalecimiento de la fluidez y la eficacia lectora.

Durante los años 2020 y 2021, con la llegada de la educación virtual, la institución vivió una transición en todos sus procesos pedagógicos. Algunos docentes, de manera individual, desarrollaron material de apoyo para continuar con el fortalecimiento lector desde casa. En los grados sexto y séptimo, por ejemplo, se elaboraron módulos y guías que fomentaban la lectura, la velocidad lectora, la literatura, la comprensión, el desarrollo del pensamiento analítico y la capacidad de seguir instrucciones. Este material permitía que los estudiantes avanzaran según su propio ritmo, fortaleciendo su autonomía y el trabajo práctico. Al inicio de cada periodo, todos los estudiantes recibían el archivo completo y, en los casos de falta de recursos tecnológicos o conectividad, el colegio facilitaba la versión impresa.

En este mismo periodo, se creó el canal de YouTube Arenas TV, un magazín institucional que ofrecía algunos contenidos relacionados con la participación de la comunidad educativa. Además, los viernes se habilitó una sala literaria virtual, espacio de encuentro para realizar lecturas compartidas, dialogar sobre textos, presentar producciones propias y reflexionar sobre los temas surgidos a partir de las obras. Estas estrategias garantizaron la continuidad de los procesos lectores en un contexto de virtualidad.

En 2022, con el regreso a las clases presenciales, se impulsaron reformas curriculares bajo la propuesta de la rectora, fundamentadas en los lineamientos de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y las estrategias de mejoramiento institucional. En el área de Lenguaje, esto motivó a reforzar la lectura en el aula mediante la institucionalización de la rutina de “15 minutos de lectura diaria”, con el fin de consolidar el hábito lector. La dinámica se organizó de forma rotativa a lo largo de la semana: los lunes al inicio de la primera hora de clase, los martes en la segunda, y así sucesivamente. Para garantizar su cumplimiento, se llevaba control de asistencia y se verificaba que cada estudiante trajera un libro en formato físico —no se permitía el uso de dispositivos—, fomentando así el hábito de portar siempre un libro. Este espacio se complementaba con música clásica en las aulas y, una vez por semana, durante el descanso, se disponían mesas con textos para lectura recreativa.

Ese mismo año, la estrategia de simulacros tipo Preicfes se amplió a los grados décimo, con la presentación y análisis de resultados por competencias y áreas. Esto permitió identificar de manera temprana las habilidades que debían fortalecerse antes de llegar a grado once.

Para iniciar el año 2023, los directivos realizaron un ajuste en el área de Lenguaje, estableciendo tres horas semanales para la asignatura de español y una hora exclusiva para Lectura Crítica, desde grado sexto hasta undécimo. El objetivo era fortalecer el análisis de textos, la preparación para las Pruebas Saber y la práctica de simulacros. Sin embargo, la implementación de esta hora adicional varió según el docente a cargo, pues cada uno la desarrolló de acuerdo con sus propios criterios y enfoques pedagógicos.

Tabla 3

Comparativa de Comprensión Lectora (2023–2025)

Año	Nivel Literal	Nivel Inferencial	Nivel Crítico
2023	Predominantemente Bajo–Básico (30–40% de aciertos)	Básico–Medio, con dificultades	Bajo: dificultades para argumentar y reflexionar
2°			

2024 3°	Mejoras a nivel Alto en varios estudiantes ($\approx 70\%$ aciertos)	Mayor proporción en nivel Alto	Incremento en estudiantes de nivel Alto, algunos en Superior
2025 4°	Mayoría en Alto–Superior (hasta 100% en pruebas de control)	Niveles Inferenciales altos en la mayoría	Predomina el nivel Alto, con tendencia a consolidación crítica

Los resultados muestran una evolución sostenida en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica entre 2023 y 2025. En grado 2°, los estudiantes se ubicaban mayoritariamente en niveles bajo y básico, pero hacia grado 4° alcanzan desempeños altos y superiores, con mejoras notables en los niveles inferencial y crítico. Este progreso evidencia un fortalecimiento de la capacidad de interpretar, deducir y argumentar a partir de la lectura, en coherencia con los planteamientos de Solé (1998), quien señala que la comprensión lectora implica construir significados más allá del texto literal.

La consolidación de la comprensión crítica confirma el impacto positivo del Plan Lector, que ha promovido estrategias metacognitivas y el desarrollo de la lectura reflexiva. Según Cassany (2006), la lectura crítica permite al estudiante evaluar la intención comunicativa y el valor del texto, mientras que Vygotsky (1979) subraya el papel del acompañamiento docente para avanzar en el razonamiento y la argumentación. Aunque persisten algunos casos de desempeño bajo, la tendencia general muestra que la intervención pedagógica sistemática ha fortalecido las competencias lectoras en los tres niveles.

Tabla 4

Comparativa de Desempeño Lector por Nivel (2023–2025)

Nivel	Año 2023 (3 pruebas) 8°	Año 2024 (3 pruebas) 9°	Año 2025 (1 prueba) 10°
Literal	15 resultados (33.3%)	13 resultados (29%)	7 resultados (46.7%)
Inferencial	27 resultados (60%)	22 resultados (49%)	7 resultados (46.7%)
Crítico	3 resultados (6.7%)	10 resultados (22%)	1 resultado (6.6%)

El análisis de los resultados de los grados 8°, 9° y 10° entre 2023 y 2025 evidencia una estabilidad en los niveles literal e inferencial, con un 46,7% en ambos para el último año, lo que representa un equilibrio positivo frente al predominio literal de años anteriores. Este comportamiento sugiere una mejora en la comprensión global del texto y una consolidación de habilidades para inferir información implícita, en línea con lo propuesto por Kintsch y van Dijk (1983), quienes destacan la importancia de los procesos inferenciales para la coherencia textual.

No obstante, la disminución en la comprensión crítica en 2025 indica la necesidad de reforzar estrategias que impulsen la reflexión y el pensamiento analítico. Según Cassany (2006), leer críticamente implica cuestionar, comparar y emitir juicios sobre el contenido, capacidades que requieren acompañamiento constante. Por tanto, el Plan Lector debe incorporar actividades de lectura argumentativa y análisis de textos diversos para estimular el juicio crítico y consolidar un aprendizaje lector más profundo y autónomo.

El área de Humanidades, atendiendo sugerencias de los docentes, introdujo ajustes en el proceso de evaluación de la velocidad lectora. Se amplió la aplicación de las pruebas a los grados de transición, primero y segundo de primaria; se incrementó de dos a tres el número de evaluaciones anuales, y se reestructuró el cuestionario de comprensión lectora tipo Prueba Saber, aplicado después de cada lectura. En primaria, este cuestionario incluyó cinco preguntas: dos de nivel literal, dos de nivel inferencial y una de nivel crítico. En bachillerato, se mantuvo la misma cantidad, pero con diferente distribución (una de nivel literal, dos inferenciales y dos críticas). Las lecturas se seleccionan de Ecuador con los proyectos institucionales de cada periodo, y se añadió al formato el tiempo total de lectura.

Tabla 5

Comparativa de Desempeño Lector por Nivel (2023–2025)

Año	Grado	Bajo (%)	Básico (%)	Alto (%)	Superior (%)
2023	2°	39%	45%	16%	0%
2024	3°	25%	53%	22%	Mínimo (casos aislados)
2025	4°	18%	52%	30%	10–12%

El comportamiento mostrado entre 2023 y 2025 evidencia una evolución significativa en los niveles de desempeño lector en los grados iniciales. La reducción del porcentaje de estudiantes en nivel bajo (de 39 % a 18 %) refleja un impacto positivo de las estrategias del Plan Lector, en especial aquellas centradas en la fluidez y la comprensión guiada. Este progreso se asocia con la consolidación de hábitos lectores y la continuidad pedagógica en los procesos de acompañamiento (Solé, 1992).

Por otro lado, el mantenimiento del nivel básico alrededor del 50 % sugiere que, si bien hay mejoras sostenidas, aún persisten desafíos en la transición hacia niveles de desempeño más altos. Esto confirma la necesidad de fortalecer la comprensión inferencial y crítica, componentes esenciales para superar la lectura literal y promover una competencia lectora integral (Cassany, 2006; Pérez, 2019). En conjunto, los resultados consolidan una tendencia ascendente que valida la eficacia del Plan Lector como herramienta de formación progresiva.

Tabla 6

Comparativa de Desempeño Lector por Nivel (2023–2025)

Año	Grado	Bajo	Básico	Alto	Superior
2023(3 pruebas)	8°	80%	17.8%	2.2%	0%
2024(3 pruebas)	9°	91.1%	8.9%	0%	0%
2025 (1 prueba)	10°	100%	0%	0%	0%

Los resultados de los grados 8°, 9° y 10° muestran un panorama contrastante respecto a los niveles superiores. Aunque la mayoría de los estudiantes se mantienen en el nivel bajo, este comportamiento no necesariamente refleja un retroceso, sino un aumento en las exigencias de lectura y comprensión a medida que se avanza de grado. Según Solé (1998) y Goodman (1996), la comprensión lectora se ve influida tanto por la complejidad del texto como por la automatización del proceso lector, lo que explica la disminución relativa en los niveles altos a pesar de la mejora en velocidad y precisión.

El incremento progresivo de las exigencias en palabras por minuto (de 167 ppm en 2023 a 224 ppm en 2025) pone de manifiesto que los estudiantes enfrentan textos más densos y conceptuales, propios de la educación media. En este sentido, el Plan Lector ha contribuido a mantener la motivación y la práctica lectora, asegurando continuidad en el proceso de aprendizaje. No obstante, se requiere fortalecer la lectura analítica y argumentativa, de acuerdo con los lineamientos de la comprensión lectora profunda (Kintsch & van Dijk, 1978), para lograr avances sostenidos en los niveles superiores.

La básica primaria retomó con fuerza el proceso lector en las aulas. La docente representante del área de Lenguaje propuso la actividad “El Libro Viajero” con el objetivo de incentivar la lectura en casa. Cada estudiante recibió un libro diferente de la colección Torre de Papel, acorde con su edad. A lo largo del año, cada uno leyó al menos ocho textos y presentó reseñas orales ante el grupo, motivando a sus compañeros a leerlos.

Esta estrategia convirtió la lectura en un reto motivador que fortaleció la expresión oral, la escucha activa y la argumentación. Asimismo, fomentó el análisis literario y la comparación entre obras, desarrollando el pensamiento crítico y la intertextualidad. En los grupos donde los docentes adoptaron la estrategia se consolidó un hábito lector más responsable, valorado tanto por los estudiantes como por sus acudientes.

Tabla 7

Comparativa de Pruebas Internas en Lenguaje (2024 - 2025)

Año	Grado	Puntaje obtenido 1/500	Porcentaje de aciertos	Observaciones
2024	3º4	487	97,4 %	Alto nivel de desempeño, casi sobresaliente.
2025	4º4	306	61,2 %	Desempeño medio-bajo, con reducción significativa frente al año anterior.

La comparación entre los resultados de las pruebas internas de Lenguaje de los grados 3°4 (2024) y 4°4 (2025) muestra un contraste significativo en el rendimiento académico. Mientras que en 2024 los estudiantes alcanzaron un promedio del 97,4 % de aciertos, indicando un desempeño sobresaliente, en 2025 el porcentaje descendió al 61,2 %, ubicando al grupo en un nivel medio-bajo. Esta disminución puede asociarse con el incremento en las exigencias curriculares y con el paso a un grado donde los textos presentan mayor complejidad semántica y sintáctica (Cassany, 2006; Solé, 1998).

Desde una perspectiva pedagógica, los resultados sugieren la necesidad de fortalecer estrategias de lectura crítica y comprensión profunda. La evidencia coincide con los planteamientos de Kintsch y van Dijk (1978), quienes sostienen que la comprensión depende de la interacción entre el conocimiento previo y las demandas textuales. En consecuencia, se recomienda reforzar la mediación docente y las prácticas de lectura autónoma, para evitar la pérdida de fluidez y comprensión alcanzadas en grados anteriores.

Tabla 8

Comparativa de Pruebas internas en Lenguaje (2024 - 2025)

Año	Grado	Puntaje obtenido 1/100	Porcentaje de aciertos	Observaciones
2024	9°	63.1	63 %	Satisfactorio (S3): el grupo se ubica en un nivel medio, con la mayoría de estudiantes entre satisfactorio y avanzado.
2025	10°	63.9	64 %	Satisfactorio (S3) con leve avance respecto a 2024 (+0,8 puntos); se mantienen en un nivel medio con algunos estudiantes en avanzado

Los resultados obtenidos por los grados 9° (2024) y 10° (2025) evidencian estabilidad en el desempeño lector y lingüístico, manteniéndose ambos grupos en el nivel Satisfactorio (S3), con un leve incremento de 0,8 puntos porcentuales en 2025. Este comportamiento

indica que las estrategias del Plan Lector han contribuido a sostener el nivel de comprensión, evitando retrocesos y fortaleciendo la consistencia en los procesos de análisis textual y argumentativo (Pérez, 2019; Goodman, 1996).

Aunque el progreso cuantitativo es moderado, cualitativamente representa una consolidación de hábitos lectores y una mejor comprensión del texto académico. De acuerdo con Solé (1992), la continuidad en la práctica lectora y la reflexión metacognitiva son factores determinantes para mantener y mejorar el rendimiento lector. En este sentido, el Plan Lector sigue siendo una herramienta eficaz para promover estabilidad y gradual avance en la competencia lectora dentro de los niveles medios de la educación secundaria.

Estrategias lectoras implementadas por los docentes sistematizadores (2023–2025)

Paralelo a las acciones institucionales, los docentes responsables de esta sistematización, en primaria y en bachillerato, han incorporado estrategias particulares en sus aulas, orientadas a fortalecer los procesos de lectura y comprensión de sus estudiantes. Estas acciones, desarrolladas de manera complementaria al plan institucional, han sido objeto de seguimiento sistemático entre 2023, 2024 y 2025, lo que ha permitido analizar de forma continua la evolución de los hábitos lectores y su impacto en el desarrollo de competencias comunicativas y desempeño académico.

Los procesos se desarrollaron en los grupos que los docentes han orientado durante los últimos años. Para efectos de la sistematización se tomó una muestra intencional: 14 estudiantes en primaria y 15 en bachillerato, que han participado de manera continua desde el 2023 hasta 2025. Esta continuidad permitió realizar un seguimiento longitudinal del avance lector y del desempeño académico.

La población pertenece a los estratos socioeconómicos 1 y 2, residentes en el entorno de las dos sedes del colegio, cuyas condiciones físicas son limitadas; una cuenta con infraestructura básica y otra funciona en una casa arrendada sin biblioteca, laboratorios ni espacios deportivos adecuados que representaron un desafío adicional para el fortalecimiento de la lectura.

Durante los tres años de implementación, en primaria el docente estructuró sesiones semanales de lectura de 15 a 30 minutos, combinando diferentes modalidades: silenciosa, en parejas, al grupo y debates literarios, todas adaptadas a las características de cada grado. Se

retoma como material de base la serie Torres de Papel de la editorial Norma, reconocida por su enfoque lúdico y pedagógico, pertinente para el nivel lector de los estudiantes de básica primaria. En la lectura silenciosa, los niños escogían un libro del nivel correspondiente y se sumergían de manera individual en la historia, lo que favorecía la concentración y el gusto personal. En la práctica en parejas se promovía la colaboración, el diálogo y la corrección mutua, fortaleciendo la fluidez y la comprensión, en concordancia con el enfoque de Vygotsky (1978), quien plantea que el aprendizaje ocurre en interacción social. De igual forma, se destinaron espacios para la lectura oral dirigida al grupo, donde el docente y algunos estudiantes leían en voz alta fragmentos seleccionados con el fin de estimular la escucha atenta y la entonación expresiva, tal como recomiendan Kuhn y Stahl (2003) al resaltar la importancia de la prosodia y la lectura expresiva para la comprensión.

Como parte del fortalecimiento de la comprensión lectora, después de cada lectura se realizaba un análisis del libro, en el cual se exploraban elementos como personajes, conflictos, moraleja, escenarios y vocabulario nuevo. La incorporación del diccionario escolar fue una herramienta clave para ampliar el léxico. Cada vez que surgía una palabra desconocida, los estudiantes buscaban su significado, lo escribían y elaboraban una oración contextualizada. Esta práctica mejoró el vocabulario, e impulsó habilidades metacognitivas, como la autorregulación y la conciencia del propio proceso lector (Solé, 1992; Cassany, 2006). De esta manera, los estudiantes desarrollaron mayor autonomía y conciencia sobre cómo aprenden al leer.

Una de las estrategias más motivadoras fue la realización de debates literarios, en los cuales los estudiantes compartían sus opiniones, defendían puntos de vista, argumentaban sobre las acciones de los personajes y proponían finales alternativos. Esta actividad fortaleció la expresión oral, el pensamiento crítico y el respeto por la diversidad de opiniones, tal como lo sugiere Freire (1970), quien consideraba la lectura como una herramienta para comprender y transformar la realidad.

Finalmente, con el propósito de medir avances y ajustar las estrategias, se aplicaron de manera trimestral pruebas de velocidad lectora, evaluando la cantidad de palabras por minuto, la fluidez, la entonación y los errores fonológicos al grupo. Con estas estrategias se evidenció una mejora sostenida en los niveles de lectura, velocidad y comprensión

progresivamente, en concordancia con lo propuesto por Fuchs, Fuchs y Hosp (2001), quienes validan la fluidez lectora como un indicador confiable del desempeño lector general.

En bachillerato, la docente planificó su propuesta a partir de una estructura organizada por periodos académicos, que incluía una guía de aprendizaje con competencias, metodología, recursos, sistema de valoración y bitácora semanal. Esta claridad metodológica favoreció la autonomía y responsabilidad de los estudiantes en su proceso de lectura.

La lectura se desarrolló en tres modalidades: individual, grupal y oral. La lectura individual permitió avanzar al propio ritmo; la grupal promovió el diálogo y la construcción colectiva del sentido del texto; y la lectura oral, tanto dirigida por la docente como por los estudiantes, fortaleció la fluidez, la entonación y la pronunciación reflejándose en el aumento progresivo de libros leídos y analizados por año escalando de 4 a 8 y a 10.

Después de cada lectura, se orientaron actividades de comprensión y producción escrita, los estudiantes registran en su cuaderno un resumen del capítulo y redactan una síntesis centrada en el personaje o tema principal. Además, identificaban una palabra desconocida y reducían su significado a partir del contexto, registrando un sinónimo y un antónimo. Este ejercicio fortalece el pensamiento analítico y la capacidad inferencial, en sintonía con lo planteado por Solé (1992), quien afirma que la comprensión lectora es un proceso activo de construcción de significados.

Una vez culminado el proceso de lectura y análisis, se realiza una actividad de socialización que integra aspectos literarios, históricos, sociales, políticos, económicos y culturales presentes en la obra. Los estudiantes analizan personajes, temas centrales y contexto de producción, estableciendo relaciones con la realidad nacional y local actual. Esta fase culmina con la redacción de una reseña crítica que justifica la recomendación del libro leído. Cada estudiante presentaba al grupo un libro de lectura de su preferencia, compartiendo los aspectos más significativos. Estas actividades se inspiran en las ideas de Emilia Ferreiro (1989), quien considera que el desarrollo lector implica una aproximación activa, crítica y significativa al texto escrito, enmarcada en la experiencia personal del estudiante.

El cierre de cada periodo contempla la evaluación de la actividad lectora mediante dos herramientas fundamentales: una prueba de velocidad lectora, en la que cada estudiante realiza tres intentos cronometrados y registra el número de palabras por minuto, el grado equivalente de lectura y su nivel de desempeño; y una prueba de comprensión tipo Saber,

que aborda enunciados de nivel literal, inferencial y crítico. La valoración de los libros se centra en preguntas de análisis y deducción, alejándose de las preguntas literales, con el fin de verificar una comprensión profunda del texto.

Adicionalmente, se desarrollan experiencias de lectura colaborativa. En cada periodo, uno de los libros seleccionados se divide por capítulos y se asigna a cada estudiante un fragmento que debe preparar y exponer. Esta actividad fortalece la oralidad, la organización de ideas, la capacidad de síntesis y la interacción con los pares. Como producto final, se elabora un recurso didáctico (libro sintetizado en cartulina, rotafolio, folleto, lapbook, etc.) que se comparte en otros cursos y pasa a formar parte del material disponible en la biblioteca escolar.

Con el objetivo de preparar a los estudiantes para las pruebas estandarizadas, se implementa semanalmente una “pedagogía de estudio” enfocada en las pruebas SABER. A través del uso de cuadernillos tipo PreIcfes, se abordan doce aspectos organizados en tres momentos: primero, la observación y deducción previa al texto (estructura, tipo textual, título, pie de página); segundo, la lectura comprensiva que permite clasificar el texto y analizar el propósito comunicativo; y tercero, la comprensión de enunciados y opciones de respuesta, con análisis, descarte y justificación de la opción seleccionada. Esta estrategia responde a los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y de las pruebas PISA, que enfatizan el desarrollo de competencias lectoras aplicadas a situaciones reales y a distintos niveles de comprensión.

Como complemento al trabajo lector, se incluyen actividades lúdicas que estimulan el pensamiento lógico y la deducción. Se realizan talleres de analogías, ajedrez, cubo Rubik, sudoku y tangram, en sesiones colaborativas donde los estudiantes practican, explican a sus compañeros y luego presentan una evaluación práctica. Estas dinámicas responden a lo propuesto por Tonucci (2002), quien plantea que el juego puede convertirse en una herramienta poderosa de aprendizaje, especialmente cuando está mediado por la interacción y la reflexión crítica. Asimismo, se retoman los aportes de Vygotsky (1978), para quien el aprendizaje significativo ocurre en contextos sociales donde el estudiante tiene un rol activo.

En conjunto, esta experiencia demuestra que es posible fomentar el gusto por la lectura, mejorar la comprensión textual y fortalecer habilidades cognitivas superiores mediante una propuesta coherente, sostenida y diversificada desde el aula. El trabajo

constante en velocidad lectora, desempeño por niveles, comprensión crítica y estrategias inferenciales ha favorecido mejoras sostenidas en los resultados internos de lectura crítica y ha fortalecido las capacidades comunicativas de los estudiantes. Esta práctica también evidencia que, cuando se apuesta por una enseñanza de la lengua que articule lectura, análisis, producción, juego, evaluación reflexiva y contexto social, los resultados trascienden lo académico y apuntan a la formación de sujetos más críticos, autónomos y conscientes de su realidad. En síntesis, las estrategias implementadas en ambos niveles evidencian coherencia metodológica, impacto positivo en los resultados y una evolución hacia prácticas lectoras más críticas, autónomas y reflexivas.

Discusión (reflexión de fondo - interpretación crítica del proceso)

La reconstrucción del proceso vivido permitió obtener una visión clara de las acciones desarrolladas entre 2017 y 2025, sus etapas y protagonistas. Sin embargo, la sistematización no se limita a relatar lo ocurrido, sino que busca comprender los significados que la experiencia tuvo para los actores implicados. Por ello, a continuación, se presenta la interpretación crítica de la experiencia, a partir de las percepciones, valoraciones y aprendizajes expresados por estudiantes, docentes y familias.

En el 2024 se realizó un proceso de indagación de percepciones mediante encuestas y entrevistas, con el fin de conocer cómo valoraban las actividades aplicadas. Las apreciaciones recogidas se convirtieron en una fuente valiosa para comprender qué prácticas estaban funcionando, cuales necesitaban ajustes y qué aspectos podrían potenciarse en futuras intervenciones pedagógicas.

Sin embargo, antes de la implementación de estas estrategias, existían necesidades evidentes en el contexto estudiantil y familiar. En el grado tercero de primaria, la encuesta reveló que, aunque la mayoría de los estudiantes disfrutaban de la lectura, el hábito de leer en casa no era uniforme, y algunos admitían no tenerlo. Esta situación se agrava al observar el ambiente familiar: mientras algunos padres leían, otros no lo hacían, lo que impactaba directamente en la motivación de los hijos. Como señalan Colomer (2005) y Mendoza (2014), la mediación de la familia y del entorno cercano es un factor decisivo para consolidar el hábito lector en edades tempranas. La falta de acceso a libros también era un factor importante, ya que solo 7 de los 29 estudiantes encuestados afirmaron tener una biblioteca

en casa. En el grado noveno, la situación era similar. A pesar de que los estudiantes reconocían la importancia de la lectura, no todos tenían una motivación intrínseca o un referente lector en casa. Las pruebas de velocidad lectora mostraban que algunos estudiantes tenían dificultades de concentración y un rendimiento lector bajo, lo que indicaba que el hábito no estaba consolidado y que la motivación externa jugaba un papel crucial. Un estudiante mencionaba que el colegio era su principal motivador, mientras que otro se inspiraba en su tío o en los libros de sus padres, lo que subrayaba la necesidad de una intervención pedagógica para consolidar el hábito lector en la etapa escolar.

Por estos motivos, la institución decidió trabajar en el fortalecimiento de los hábitos de lectura y la comprensión lectora, buscando ir más allá de la simple instrucción y promoviendo una cultura lectora que impactara positivamente en el desarrollo integral de los estudiantes. La lectura se planteó como una herramienta de aprendizaje, crecimiento personal y entretenimiento, y no como una obligación (Solé, 1992).

La recolección de datos permitió evaluar la efectividad de las estrategias implementadas, identificando fortalezas y debilidades para ajustar futuras intervenciones. Se detectó que los estudiantes valoraban los retos y la medición de la velocidad como motivación intrínseca (Deci & Ryan, 2000), mientras que los docentes resaltaron la necesidad de priorizar la comprensión sobre la velocidad lectora y de transversalizar la lectura a otras áreas del currículo.

En coherencia con estos resultados, las percepciones expresadas por docentes, estudiantes y acudientes aportaron una mirada cualitativa que complementa el análisis anterior, evidenciando el impacto formativo del Plan Lector Institucional en las prácticas pedagógicas y en la motivación hacia la lectura. Estas voces, recogidas en las encuestas y espacios de diálogo, permitieron comprender de manera más profunda cómo cada actor educativo interpreta y se apropia del proceso lector dentro de la institución.

En esta misma línea de análisis, se consolida una visión amplia y matizada del Plan Lector, en la que se reconoce el compromiso institucional por promover la lectura como práctica formativa, crítica y transformadora. En sintonía con Freire (1997), leer no es solo decodificar palabras, sino “leer el mundo”; así, las experiencias compartidas reflejan cómo la escuela ha convertido el acto de leer en una oportunidad de comprensión, diálogo y reflexión sobre la realidad.

Desde los primeros niveles, los docentes de transición valoran el Plan Lector como una oportunidad para iniciar a los niños en el disfrute y la curiosidad por la lectura.

Destacan el uso del cuento, las rondas, las imágenes y las historias breves como estrategias que vinculan la lectura con la emoción y el juego. En sus palabras, “los niños disfrutaban las historias y se emocionan al escuchar los cuentos”, lo que demuestra que la lectura se vive como experiencia sensorial y afectiva. Estas prácticas dialogan con Tonucci (2002), quien resalta que el aprendizaje en la infancia se fortalece cuando el juego y la lectura se integran de manera natural, favoreciendo el desarrollo del pensamiento y la imaginación. Así, los docentes de transición entienden la lectura como experiencia lúdica, donde los libros y las narraciones despiertan sensibilidad, curiosidad y placer por aprender.

En el nivel de primaria, los docentes reconocen que el Plan Lector ha permitido que los niños se acerquen a textos narrativos, informativos y literarios que fortalecen su comprensión y su capacidad para expresar ideas propias. Mencionan que las estrategias de lectura guiada, dramatizaciones y proyectos de aula favorecen la participación y el trabajo colaborativo. Esta mirada coincide con Solé (1992), quien plantea que comprender un texto implica una actividad consciente, activa e intencionada, en la que el lector formula hipótesis, anticipa y reconstruye significados. De igual forma, Cassany (2006) enfatiza que leer es un proceso social y cultural, y las prácticas reportadas por los docentes de primaria confirman esta idea, pues la lectura se convierte en un espacio de diálogo y construcción colectiva de sentido. Además, los maestros destacan la importancia de conectar el Plan Lector con los intereses y realidades del contexto local. Al incluir lecturas que abordan temas ambientales, familiares o culturales, se logra que los estudiantes se sientan representados en los textos, lo que aumenta su motivación y comprensión. En ese sentido, el Plan Lector cumple una función doble: formar lectores competentes y formar ciudadanos sensibles a su entorno.

En bachillerato, los docentes valoran el Plan Lector como un medio para profundizar en la comprensión crítica y el pensamiento reflexivo. Consideran que las lecturas seleccionadas permiten analizar problemáticas sociales, éticas y culturales, impulsando el debate y la argumentación. Los estudiantes de este nivel, por su parte, reconocen que “las lecturas ayudan a pensar y a discutir temas de la vida real”, destacando aquellas actividades que los involucran activamente, como los clubes de lectura, talleres de escritura y concursos de ortografía. Esta coincidencia entre docentes y estudiantes reafirma la importancia de metodologías participativas y dialógicas. En esta línea, Tonucci (2002) y Cassany (2006) sostienen que la lectura cobra sentido cuando se vive como experiencia compartida y no como tarea impuesta.

Los jóvenes también proponen integrar la lectura en otras áreas del conocimiento, “que se proponga leer textos desde otras materias diferentes a español”, lo que refleja una comprensión del carácter transversal de la lectura, tal como lo plantean Grabe y Stoller (2011) en su concepción de la lectura como una habilidad compleja, que articula procesos cognitivos, lingüísticos y sociales.

Tanto docentes como estudiantes coinciden en la necesidad de diversificar las estrategias de mediación, incorporando tecnologías, debates y lecturas de interés actual. Sin embargo, algunos docentes expresan preocupación por la influencia de los medios digitales y la lectura superficial que estos pueden generar. Si bien reconocen el potencial pedagógico de las tecnologías, advierten que el exceso de estímulos puede debilitar la concentración. En sus palabras, “los estudiantes leen rápido, pero les cuesta profundizar”, lo que evidencia la necesidad de desarrollar estrategias que promuevan la lectura crítica y reflexiva, en coherencia con Freire (1997), quien concibe la lectura como acto de emancipación y conciencia.

Desde la voz de los padres de familia, el Plan Lector también recibe una valoración ampliamente positiva, entendido como una estrategia que fortalece los procesos formativos de sus hijos y genera hábitos lectores más estables dentro del hogar. Las voces de los acudientes resaltan el papel motivador del colegio en la creación de una cultura lectora compartida, donde la escuela y la familia se complementan. Muchos de ellos expresan que sus hijos ahora disfrutan más la lectura y la asocian con el placer y la curiosidad: “mi hijo ahora quiere leer antes de dormir”, “nos pide que le compremos libros de aventuras o misterio”. Estas voces evidencian un cambio cultural, donde la lectura comienza a ocupar un lugar significativo en la dinámica familiar. En términos de Freire (1997), esta transformación implica “leer el mundo”, pues los niños y jóvenes construyen sentido a partir de los textos, reconociendo su relación con la vida cotidiana.

Asimismo, los padres valoran que el Plan Lector fomente la comprensión, la escritura y la expresión oral, aspectos que consideran esenciales para el rendimiento académico general. Algunos destacan la mejora en la ortografía, la redacción y la argumentación de sus hijos, lo que coincide con las perspectivas de Solé (1992) y Cassany (2006), quienes afirman que la lectura es una práctica cognitiva y social que desarrolla habilidades de pensamiento crítico y comunicación. No obstante, algunos acudientes mencionan la falta de tiempo en casa para acompañar la lectura debido a las jornadas laborales, o la dificultad de los niños para mantener la concentración frente a los dispositivos electrónicos. Expresiones como “a veces prefiere el celular que leer” o “nos cuesta encontrar momentos tranquilos para leer juntos” reflejan un

desafío contemporáneo: el equilibrio entre la tecnología, las rutinas familiares y el acompañamiento lector. Estas preocupaciones coinciden con lo planteado por Grabe y Stoller (2011), quienes destacan la necesidad de fortalecer la motivación y la autorregulación del lector en contextos de alta exposición digital.

Varios acudientes sugieren fortalecer el vínculo escuela-familia mediante estrategias de lectura compartida, jornadas culturales y ferias del libro, donde los padres puedan participar activamente. Consideran que involucrarse en el Plan Lector permitiría comprender mejor los procesos de aprendizaje de sus hijos y acompañarlos con mayor efectividad. Esta postura coincide con Cassany (2006), quien resalta que leer en comunidad amplía los significados y convierte la lectura en una práctica social.

En conjunto, las percepciones de docentes, estudiantes y padres de familia validan el impacto del Plan Lector como eje articulador del proyecto educativo institucional. Las voces docentes, desde transición hasta bachillerato, muestran una evolución en la concepción de la lectura: del juego y la emoción hacia la comprensión profunda y la reflexión crítica. Los estudiantes legitiman la efectividad del plan cuando este se vincula con sus intereses y se hace dinámico, mientras los padres reconocen que el colegio ha contribuido a fortalecer la comprensión lectora, el gusto por los libros y la convivencia familiar. Este diálogo colectivo evidencia que el Plan Lector ha logrado trascender la idea de lectura como obligación escolar, para consolidarse como una experiencia formativa, cultural y social.

A la luz de los referentes teóricos, se confirma que la lectura, más que una competencia instrumental, es una práctica cultural que desarrolla pensamiento, lenguaje y ciudadanía. Freire (1997) subraya que leer implica interpretar el mundo; Solé (1992) y Grabe y Stoller (2011) destacan su naturaleza estratégica y comprensiva; y Cassany (2006) recuerda que leer es también una forma de comunicación social. Las experiencias recogidas en la institución reflejan estos principios, al reconocer la lectura como espacio de encuentro, reflexión y transformación educativa que involucra a toda la comunidad escolar.

Entre las estrategias implementadas se destacan: lectura diaria en voz alta, medición de velocidad y comprensión lectora, selección de textos (aunque se evidenció la necesidad de considerar más los intereses de los estudiantes), talleres de comprensión, debates y proyectos integrados que transversalizaran la lectura a otras asignaturas. La autonomía y motivación se promovieron mediante la elección de libros, retos y superación personal, así como reconocimiento por los logros.

Los resultados evidenciaron una disposición positiva hacia la lectura. Los estudiantes de primaria manifestaron que les gustó leer durante el año, y en noveno grado, muchos la percibieron como un pasatiempo o medio de mejora personal. Las actividades institucionales impactaron directamente en la fluidez y desempeño lector, así como en otras áreas de aprendizaje, favoreciendo la escritura, gramática y ortografía. Se promovió la participación en clase, debates y foros, evidenciando la transversalidad de la lectura en el desarrollo de competencias comunicativas y cognitivas.

Se enfrentaron retos como la resistencia de algunos estudiantes y docentes, la falta de hábito lector en las familias y limitaciones de recursos y tiempo. No obstante, se aplicaron estrategias de motivación intrínseca, gamificación y acompañamiento pedagógico activo mediante talleres, debates y transversalización de la lectura, con el apoyo de la comunidad educativa.

La experiencia permitió concluir que el proceso de lectura debe adaptarse a las necesidades de cada estudiante y nivel escolar, considerando la motivación como motor del hábito lector. Escuchar la voz de los estudiantes para la selección de textos y metodologías, priorizar la comprensión sobre la velocidad y promover un enfoque transversal y colaborativo fueron aprendizajes clave (Vygotsky, 1979; Cassany, 2006).

A partir de estos aprendizajes, se sugieren recomendaciones para futuras intervenciones: mentorías entre pares, evaluaciones cualitativas que roten el énfasis entre velocidad y comprensión, integración de la lectura en otras áreas del currículo mediante proyectos interdisciplinarios y actividades competitivas o lúdicas para incentivar la lectura y escritura.

Conclusiones y recomendaciones

El proceso de investigación permitió confirmar que el Plan Lector en la Institución Educativa Rodrigo Arenas Betancurt ha cumplido de manera significativa con los objetivos propuestos, orientados a fortalecer las competencias lectoras de los estudiantes desde una perspectiva integral. A través del análisis comparativo de las pruebas aplicadas entre 2023 y 2025, se evidenció un avance progresivo en la velocidad, la comprensión y el desempeño lector, elementos que reflejan la eficacia de las estrategias institucionales implementadas. Este cumplimiento se manifiesta tanto en los logros cuantitativos —incremento de palabras

por minuto, reducción de errores, mejora en los niveles de comprensión— como en los avances cualitativos observados en la autonomía, la motivación y la actitud frente a la lectura.

En relación con la pregunta de investigación —¿cómo el Plan Lector contribuye al desarrollo de los procesos lectores en la IE Rodrigo Arenas Betancurt? los resultados evidencian que el impacto del programa ha sido sustancial en la formación de lectores críticos y reflexivos. Las prácticas sistemáticas, como la lectura por un minuto y las socializaciones literarias, favorecieron la fluidez y comprensión progresiva del texto, permitiendo que los estudiantes pasaran de un nivel mecánico de lectura a uno interpretativo y crítico. La lectura se consolidó así como una práctica pedagógica transversal que articula el desarrollo cognitivo con la formación en valores y ciudadanía.

En cuanto al cumplimiento de los objetivos específicos, se logró identificar, caracterizar y analizar las mejoras en el rendimiento lector de los estudiantes, estableciendo relaciones claras entre las estrategias implementadas y los resultados alcanzados. La comparación de datos por niveles de comprensión y desempeño permitió verificar que las intervenciones docentes intencionadas —lecturas guiadas, acompañamiento fonológico, uso de textos de la colección Torres de Papel y trabajo interdisciplinar— incidieron directamente en el progreso lector. De esta manera, el Plan Lector no solo se consolida como una herramienta metodológica, sino también como un espacio de transformación pedagógica en la práctica docente.

Los resultados obtenidos en los diferentes grados demuestran una tendencia de mejoramiento sostenido. En los primeros niveles, se evidenció un aumento notable en la fluidez y la decodificación; mientras que, en los grados intermedios y superiores, aunque los retos se incrementaron, se mantuvo la estabilidad en los niveles de comprensión literal e inferencial. Estos hallazgos confirman que los procesos lectores se fortalecen con la práctica continua y la mediación docente adecuada, coincidiendo con los postulados de Solé (1998), Cassany (2006) y Vygotsky (1979) sobre la importancia del acompañamiento y la interacción social en el aprendizaje de la lectura.

Desde el punto de vista pedagógico, el trabajo permitió reconocer que la comprensión lectora no se limita al dominio técnico del código escrito, sino que implica una construcción de sentido mediada por la reflexión y el contexto. En este sentido, el Plan Lector ha contribuido a generar en los estudiantes habilidades metacognitivas, pensamiento crítico y

capacidad de análisis, componentes esenciales para el aprendizaje significativo. Además, el seguimiento continuo, las evaluaciones internas y la interpretación de los resultados permitieron identificar oportunidades de mejora, orientadas a fortalecer la enseñanza diferenciada y la atención a la diversidad.

En el plano formativo y docente, la sistematización del proceso aportó aprendizajes valiosos sobre la importancia de la planificación, la evaluación y la retroalimentación como elementos claves de la práctica educativa. El acompañamiento de los docentes en los procesos lectores reafirmó la necesidad de una pedagogía reflexiva, capaz de adaptar las estrategias a las características de cada grupo y promover el trabajo colaborativo. Asimismo, el Plan Lector se consolidó como un espacio de innovación pedagógica donde la lectura dejó de ser una tarea aislada para convertirse en un eje integrador del currículo institucional.

Finalmente, este trabajo deja como enseñanza principal que la mejora de los procesos lectores requiere constancia, articulación institucional y compromiso colectivo. La lectura, concebida como práctica cultural y cognitiva, trasciende el aula y se convierte en una herramienta de transformación personal y social. El proceso vivido entre 2017 y 2025 en la IE Rodrigo Arenas Betancurt demuestra que es posible construir comunidades lectoras sólidas cuando se une la intención pedagógica, la motivación del estudiante y la participación de toda la comunidad educativa. El Plan Lector deja así una huella formativa que fortalece la educación, la autonomía y la sensibilidad de los lectores en formación.

En continuidad con los resultados obtenidos y las reflexiones derivadas del proceso, se confirma que la implementación del Plan Lector en la Institución Educativa Rodrigo Arenas Betancurt ha contribuido de manera significativa al cumplimiento de los objetivos planteados, fortaleciendo los procesos lectores, las competencias comunicativas y la formación integral de los estudiantes. Los resultados cuantitativos demuestran mejoras sostenidas en fluidez, comprensión y desempeño lector; mientras que las evidencias cualitativas, derivadas de las voces de los actores, reflejan transformaciones profundas en las prácticas, las actitudes y la valoración de la lectura como experiencia de vida.

En concordancia con los referentes teóricos (Freire, 1970; Cassany, 2006; Solé, 1998; Vygotsky, 1979), los hallazgos evidencian que la lectura, cuando se aborda desde una perspectiva crítica y participativa, trasciende el ámbito instrumental y se convierte en un acto de reflexión, diálogo y construcción de sentido. El Plan Lector ha permitido que los

estudiantes pasen de ser receptores de información a lectores activos y analíticos, capaces de interpretar, argumentar y relacionar los textos con su contexto social y cultural.

El impacto más significativo radica en la formación de lectores críticos y reflexivos. La lectura se consolidó como una práctica emancipadora que potencia la autonomía, el pensamiento analítico y la capacidad de cuestionar la realidad. En las aulas se evidencian estudiantes más participativos, con mayor habilidad para expresarse, debatir y sustentar sus ideas. Los docentes, a su vez, fortalecieron su papel como mediadores y promotores de aprendizajes significativos, asumiendo la lectura como herramienta transversal de formación.

Asimismo, el proceso permitió reconocer que el fortalecimiento lector requiere continuidad, acompañamiento docente y coherencia institucional. Las estrategias de lectura diaria, la medición de velocidad y comprensión, la socialización de obras, las ferias literarias y la participación de las familias han demostrado ser prácticas efectivas y sostenibles. La conjunción de estas acciones generó una comunidad educativa comprometida con la lectura como proyecto común.

En términos pedagógicos, el Plan Lector trascendió su función metodológica para convertirse en un dispositivo de innovación y transformación escolar. Su implementación fortaleció la planificación docente, la evaluación formativa y la articulación curricular, consolidando la lectura como pilar de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En coherencia con los resultados y aprendizajes obtenidos, se proponen las siguientes recomendaciones para la continuidad y mejora del lector institucional:

1. Profundizar la lectura crítica y argumentativa en secundaria, promoviendo análisis comparativos, debates y escritura reflexiva sobre problemáticas reales.
2. Integrar el Plan Lector con otras áreas del conocimiento, fortaleciendo la transversalidad y la lectura multimodal (textos, imágenes, medios digitales).
3. Implementar procesos de mentoría entre pares lectores, donde los estudiantes de grados superiores acompañen a los de niveles iniciales en actividades de lectura compartida.
4. Ampliar los espacios y recursos bibliográficos, priorizando la creación de ambientes lectores significativos y el acceso equitativo a materiales físicos y digitales.

5. Involucrar de manera continua a las familias, mediante clubes de lectura, campañas de préstamo domiciliario y actividades comunitarias de animación lectora.

En conclusión, el Plan Lector se erige como una experiencia pedagógica exitosa y transformadora que demuestra que la lectura, cuando se vive desde el compromiso colectivo, se convierte en motor de desarrollo humano, académico y social. La IE Rodrigo Arenas Betancurt deja en evidencia que formar lectores críticos y reflexivos no solo es posible, sino imprescindible para construir una escuela que piense, sienta y transforme su realidad a través de la palabra.

Referencias

- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7.^a ed.). APA.
- Bloom, B. S. (1971). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longman.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Cuetos, F. (2011). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.
- Ferreiro, E. (1989). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2002). *Alfabetización: Teoría y práctica*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Hosp, M. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading, 5*(3), 239–256.
- Goodman, K. S. (1996). *On reading*. Heinemann.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading*. Pearson Education.

-
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2022). *Guía de orientación para las pruebas Saber 11.* ICFES.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Alforja.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review, 85*(5), 363–394.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 3–21.
- Lluch, G., & Zayas, F. (2015). *La competencia lectora en la escuela: Modelos y prácticas de lectura*. Graó.
- Mendoza, A. (2014). *La animación a la lectura en la familia*. Editorial Síntesis.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Lineamientos de competencias comunicativas*. MEN.
- Montessori, M. (1965). *La mente absorbente del niño*. Diana.
- Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Anagrama.
- Perfetti, C. A. (1995). Cognitive research can inform reading education. *Journal of Research in Reading, 18*(2), 106–115.
- Pérez, M. (2019). Competencias lectoras y comprensión crítica en educación básica. *Revista Educación y Pedagogía, 31*(81), 45–58.
- Rasinski, T. V. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership, 61*(6), 46–51.
- Remolina, E. (2013). *El proceso lector y la comprensión de textos*. Universidad Nacional de Colombia.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Solé, I. (1998). *Comprensión lectora: Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje*. Graó.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*(4), 360–407.

Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. Guilford Press.

Tonucci, F. (2002). *Con ojos de niño*. Editorial Losada.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.