Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica
ISSN en línea 3005-2599, abril-junio 2026,
Volumen 6, Número 2.

DOI: https://doi.org/10.61384/r.c.a.v6i2

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADAS POR LOS RECURSOS DIGITALES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA EN CONTEXTOS RURALES COLOMBIANOS

PEDAGOGICAL PRACTICES MEDIATED BY DIGITAL RESOURCES FOR THE DEVELOPMENT OF READING COMPETENCE IN RURAL COLOMBIAN CONTEXTS

Rognys Montalvo Diaz
Universidad de Panamá, Panamá

E. COUTURE
Educación y Ciencias Sociales

Estudios y Perspectivas
Revista Científica y Académica

Estudios y Perspectivas
Revista Científica Multidisciplinaria

DOI: https://doi.org/10.61384/r.c.a..v6i2.1906

Prácticas Pedagógicas Mediadas por los Recursos Digitales para el Desarrollo de la Competencia Lectora en Contextos Rurales Colombianos

Rognys Montalvo Diaz
royke2810@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0002-4444-9400
Universidad de Panamá, Panamá

RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito comprender la relación entre las prácticas pedagógicas mediadas por recursos digitales y el desarrollo de la competencia lectora en la Institución Educativa Estefanía Marimón Isaza, ubicada en el municipio de Tierralta, Córdoba. El estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo, enmarcado en el paradigma interpretativo y con diseño fenomenológico, lo que permite aproximarse a los significados que los docentes construyen en torno a su práctica pedagógica en contextos rurales. La recolección de la información se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas, grupos focales y análisis documental, facilitando un proceso de triangulación que fortaleció la validez interpretativa del estudio. Los hallazgos evidencian que los recursos digitales se incorporan principalmente como herramientas de apoyo didáctico, sin consolidarse plenamente como mediaciones pedagógicas transformadoras de la competencia lectora. Asimismo, se identificó que el desarrollo de procesos de comprensión profunda depende fundamentalmente de la intencionalidad pedagógica, la formación docente y las condiciones institucionales. Se concluye que la integración de recursos digitales en la enseñanza de la lectura requiere una reconfiguración didáctica que trascienda su uso instrumental y promueva prácticas de lectura crítica, contextualizada y coherente con las exigencias de la cultura digital contemporánea

***Palabras clave*:** prácticas pedagógicas; recursos digitales; competencia lectora; educación rural

Pedagogical Practices Mediated by Digital Resources for the Development of Reading Competence in Rural Colombian Contexts

ABSTRACT

This research aims to understand the relationship between pedagogical practices mediated by digital resources and the development of reading comprehension at the Estefanía Marimón Isaza Educational Institution, located in the municipality of Tierralta, Córdoba. The study employs a qualitative approach, framed within the interpretive paradigm and using a phenomenological design. This approach allows for an understanding of the meanings that teachers construct around their pedagogical practice in rural contexts. Data collection was carried out through semi-structured interviews, focus groups, and document analysis, facilitating a triangulation process that strengthened the study's interpretive validity. The findings show that digital resources are primarily incorporated as teaching support tools, without fully consolidating as transformative pedagogical mediations for reading comprehension. Furthermore, it was identified that the development of deep comprehension processes depends fundamentally on pedagogical intent, teacher training, and institutional conditions. It is concluded that the integration of digital resources into reading instruction requires a didactic reconfiguration that transcends their instrumental use and promotes critical, contextualized reading practices that are coherent with the demands of contemporary digital culture

***Keywords*:** pedagogical practices; digital resources; reading comprehension; rural education

Recibido: 01- marzo-2026 / Aprobado: 02-junio-2026

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se registra en un campo problemático que, pese a su creciente presencia en los discursos sobre innovación educativa, aún demanda comprensiones más profundas y situadas: la relación entre las prácticas pedagógicas mediadas por recursos digitales y el desarrollo de la competencia lectora en contextos rurales. Este estudio asume dicha relación no como un vínculo evidente ni lineal, sino como una construcción compleja que se configura en la intersección entre las intencionalidades pedagógicas, las condiciones del territorio y las experiencias concretas de enseñanza y aprendizaje. Como señala Cassany (2006), leer en la contemporaneidad implica enfrentarse a múltiples formatos, lenguajes y mediaciones, lo que exige una alfabetización más compleja

En este sentido, el problema investigativo surge del reconocimiento de una tensión persistente en los escenarios educativos contemporáneos: mientras los recursos digitales han ganado un lugar cada vez más visible en la vida escolar, su incorporación no ha implicado necesariamente transformaciones sustantivas en los procesos de enseñanza ni en el fortalecimiento de la comprensión lectora. Con frecuencia, estos recursos son utilizados como apoyos funcionales o como respuestas a demandas institucionales de modernización, sin que ello se traduzca en una reconfiguración pedagógica orientada a la construcción crítica de sentido. Esta investigación, por tanto, se sitúa en ese punto de tensión para interrogar no solo el uso de la tecnología, sino la calidad de las mediaciones que la hacen pedagógicamente significativa.

Desde una perspectiva teórica, el estudio articula tres categorías fundamentales: prácticas pedagógicas, recursos digitales y competencia lectora. Esta tríada permite superar visiones fragmentadas del fenómeno y construir una lectura integradora de la realidad educativa. Las prácticas pedagógicas son comprendidas como configuraciones situadas donde el docente organiza intenciones, estrategias y mediaciones; los recursos digitales son concebidos como herramientas cuyo valor depende de su integración didáctica; y la competencia lectora se asume como una capacidad compleja que involucra procesos de interpretación, análisis y construcción de significado.

Esta articulación conceptual posibilita una mirada que no absolutiza la tecnología ni reduce la lectura a un ejercicio técnico, sino que la entiende como práctica cultural y cognitiva situada. CAST (2018) permite entender que los materiales y entornos de aprendizaje deben ofrecer múltiples formas de representación y participación, mientras Sweller (2011) recuerda que un exceso de estímulos puede sobrecargar la mente del estudiante y obstaculizar la comprensión.

La elección del contexto responde a una intención investigativa clara: comprender el fenómeno desde la singularidad de un escenario rural. La Institución Educativa Estefanía Marimón Isaza, ubicada en Tierralta, Córdoba, representa un espacio donde convergen desigualdades de acceso, limitaciones de conectividad y esfuerzos docentes por resignificar la enseñanza en medio de la cultura digital. Estas condiciones impiden abordar el problema desde modelos generalizantes, y exigen, en cambio, una aproximación que reconozca la historicidad, la materialidad y las particularidades del territorio como elementos constitutivos de la práctica pedagógica.

En coherencia con esta postura, la investigación se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y diseño fenomenológico, privilegiando la comprensión de los significados que los docentes construyen en torno al uso de los recursos digitales y su relación con la competencia lectora. Este enfoque permitió acceder a la experiencia vivida de los participantes y reconstruir el sentido que adquiere el fenómeno en la práctica cotidiana, más allá de explicaciones reduccionistas o causalidades lineales.

Los hallazgos evidencian que las prácticas pedagógicas mediadas por recursos digitales no configuran un modelo homogéneo ni una innovación plenamente consolidada. Por el contrario, se presentan como experiencias diversas, en proceso de construcción, donde la tecnología cumple principalmente funciones de apoyo en la dinamización de la enseñanza y en la ampliación del acceso a textos. Sin embargo, también se pone de manifiesto que el desarrollo de procesos lectores más complejos como la interpretación crítica y la construcción de sentido depende en gran medida de la mediación docente, de la estructura didáctica y de las condiciones institucionales que posibilitan o limitan dichas prácticas.

A partir de esta comprensión, la investigación no se limita a describir el fenómeno, sino que avanza

hacia la formulación de orientaciones teórico-didácticas contextualizadas, orientadas al fortalecimiento de la práctica pedagógica. Estas orientaciones emergen del análisis mismo de la realidad estudiada y subrayan la necesidad de asumir la competencia lectora como eje transversal, de fortalecer la formación docente en el uso pedagógico de la tecnología y de promover una cultura de lectura crítica en entornos digitales. Calle (2024) señala que la comprensión lectora en la era digital exige ajustar las estrategias pedagógicas a los retos de la tecnología educativa.

En términos académicos, el estudio aporta a la construcción de conocimiento situado en un campo que aún presenta vacíos, particularmente en contextos rurales colombianos. Su principal contribución radica en evidenciar que la relación entre recursos digitales y competencia lectora no depende exclusivamente de la disponibilidad tecnológica, sino del trabajo pedagógico que convierte dicha tecnología en una mediación significativa. De este modo, la investigación no pretende clausurar el debate, sino ampliarlo, invitando a repensar la pedagogía de la lectura desde una perspectiva crítica, contextualizada y coherente con los desafíos de la cultura digital en la escuela rural.

METODOLOGÍA

El presente estudio se inscribe en el paradigma interpretativo, en tanto su propósito no se orienta a la verificación de relaciones causales ni a la medición de variables aisladas, sino a la comprensión profunda de las prácticas pedagógicas mediadas por recursos digitales y su vínculo con el desarrollo de la competencia lectora en un contexto escolar rural específico. Desde esta perspectiva, la realidad educativa es concebida como una construcción social en la que confluyen significados, experiencias y condiciones contextuales que dotan de sentido a la acción pedagógica. En consonancia con ello, la investigación reconoce, siguiendo a Vasilachis de Gialdino (2006), que el conocimiento social emerge de la interpretación de los significados que los sujetos elaboran en sus mundos de vida, lo que exige aproximaciones metodológicas sensibles a la experiencia humana.

Este posicionamiento epistemológico se fortalece al considerar que las prácticas pedagógicas, los recursos digitales y la competencia lectora no pueden comprenderse como entidades independientes ni como fenómenos objetivables en términos exclusivamente cuantitativos.

Más bien, se configuran en la interacción entre sujetos, mediaciones y contextos que requieren ser interpretados desde la voz de quienes los habitan. En este sentido, el paradigma interpretativo permite captar la complejidad del fenómeno educativo desde la perspectiva de los actores, atendiendo no solo a sus acciones, sino también a las formas en que las comprenden y resignifican. Como señalan Taylor y Bogdan (1987), comprender la realidad social implica acceder a los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias, lo cual resulta esencial en una investigación centrada en la enseñanza de la lectura mediada por tecnologías.

De igual manera, el paradigma adoptado reconoce la centralidad de la subjetividad y la reflexividad en la producción del conocimiento. Tanto el investigador como los participantes ingresan al proceso investigativo con marcos de referencia, trayectorias y experiencias que inciden en la interpretación del fenómeno. Lejos de constituir un obstáculo, esta condición es asumida como parte inherente de una investigación que busca comprender realidades humanas complejas. En este sentido, la vigilancia epistemológica señalada por Martínez Miguélez (2013) se convierte en un principio orientador del proceso, en tanto exige al investigador examinar constantemente sus propias interpretaciones para no imponer lecturas ajenas a la experiencia de los actores.

En coherencia con este paradigma, la investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, entendido como una vía metodológica orientada a la comprensión de fenómenos sociales desde una lógica inductiva e interpretativa. Este enfoque resulta pertinente porque el objeto de estudio la relación entre prácticas pedagógicas, recursos digitales y competencia lectora no puede reducirse a indicadores descontextualizados ni a relaciones lineales. Por el contrario, requiere ser analizado en su complejidad, considerando las interacciones, decisiones pedagógicas y significados que emergen en el espacio escolar. Hernández-Sampieri et al. (2022) destacan que la investigación cualitativa permite comprender la realidad desde los significados construidos por los sujetos, lo que se alinea con el propósito de este estudio.

Asimismo, el enfoque cualitativo reconoce que la competencia lectora no es un fenómeno homogéneo ni exclusivamente técnico, sino una capacidad compleja que involucra procesos de interpretación,

análisis y construcción de sentido en contextos específicos. En este marco, el uso de recursos digitales no puede entenderse únicamente como incorporación de herramientas, sino como una mediación pedagógica que adquiere significado en la práctica docente. Guba y Lincoln (1994) sostienen que el conocimiento cualitativo se construye en la interacción entre investigador y participantes, lo que refuerza la importancia de escuchar las voces docentes y comprender sus experiencias en torno a la enseñanza de la lectura.

El diseño de la investigación se fundamenta en la fenomenología, dado que el interés central radica en comprender la experiencia vivida de los docentes en relación con el uso de recursos digitales y su incidencia en la competencia lectora. Este diseño permite acceder al mundo vivido de los participantes y captar los significados que atribuyen a sus prácticas pedagógicas. En palabras de Moustakas (1994), la fenomenología busca regresar a la experiencia misma para comprender su estructura esencial, lo que resulta particularmente pertinente en un estudio que pretende interpretar la práctica docente desde su propia lógica interna.

Este enfoque implica un ejercicio constante de epoché, es decir, de suspensión de juicios previos por parte del investigador, con el fin de aproximarse al fenómeno sin imponer interpretaciones externas. Tal como plantea Van Manen (1990), la fenomenología exige una reflexión profunda sobre las experiencias narradas, permitiendo identificar los significados esenciales que configuran el fenómeno. En este estudio, ello se traduce en una aproximación cuidadosa a las narraciones docentes, entendidas como expresiones de una experiencia pedagógica situada.

En cuanto a la población y muestra, la investigación se desarrolla en la Institución Educativa Estefanía Marimón Isaza, ubicada en el municipio de Tierralta, Córdoba, contexto rural caracterizado por condiciones particulares de acceso y uso de recursos digitales. La población está constituida por docentes vinculados a procesos de enseñanza donde la lectura y la tecnología adquieren relevancia formativa. La muestra se define de manera intencional, privilegiando a aquellos participantes cuya experiencia resulta significativa para comprender el fenómeno. Esta decisión se fundamenta en la lógica cualitativa, donde, como señalan Hernández-Sampieri et al. (2022), la riqueza de la información

prima sobre la representatividad numérica.

La selección de participantes se guía por el principio de saturación teórica, entendido como el momento en que la información recolectada deja de aportar elementos sustancialmente nuevos al análisis (Strauss & Corbin, 2002). Este criterio permite asegurar la profundidad interpretativa del estudio, evitando tanto la sobrecarga de información como la insuficiencia analítica. Asimismo, se establecen criterios de inclusión orientados a garantizar la pertinencia de los participantes, privilegiando docentes con experiencia directa en prácticas pedagógicas relacionadas con la lectura y el uso de recursos digitales.

En relación con las técnicas de recolección de información, se emplean la entrevista semiestructurada, los grupos focales y el análisis documental, configurando un entramado metodológico que permite aproximarse al fenómeno desde distintas perspectivas. La entrevista semiestructurada posibilita explorar en profundidad las experiencias y significados construidos por los docentes, ofreciendo un espacio flexible para la reflexión pedagógica. Por su parte, los grupos focales favorecen la construcción colectiva de sentido, permitiendo identificar acuerdos, tensiones y representaciones compartidas en torno al fenómeno estudiado.

El análisis documental complementa estas técnicas al permitir examinar los referentes institucionales que orientan las prácticas pedagógicas, tales como planes de área, proyectos educativos y materiales didácticos. Esta triangulación metodológica fortalece la consistencia del estudio, en tanto permite contrastar diferentes fuentes de información y construir una comprensión más robusta del fenómeno. Como señalan Denzin y Lincoln (2018), la triangulación contribuye a la credibilidad de la investigación cualitativa al integrar múltiples perspectivas en el análisis.

El proceso de análisis de los datos se desarrolla mediante un enfoque sistemático que combina la codificación abierta, axial y selectiva. En una primera fase, se identifican unidades de significado a partir de la lectura detallada de las transcripciones, permitiendo reconocer temas emergentes. Posteriormente, la codificación axial establece relaciones entre categorías, mientras que la codificación selectiva permite integrar los hallazgos en torno a ejes interpretativos centrales (Strauss

& Corbin, 2002). Este proceso se complementa con la reflexión fenomenológica propuesta por Moustakas (1994) y Van Manen (1990), orientada a captar la esencia del fenómeno desde la experiencia vivida.

A lo largo del análisis, se mantiene una actitud reflexiva por parte del investigador, apoyada en el uso de memorandos analíticos que permiten registrar decisiones interpretativas y posibles sesgos. Este ejercicio de reflexividad, en línea con Martínez Miguélez (2013), contribuye a garantizar la coherencia y rigurosidad del proceso investigativo.

Finalmente, la investigación se desarrolla bajo estrictas consideraciones éticas, garantizando el respeto por la dignidad, la autonomía y la confidencialidad de los participantes. En concordancia con la Resolución 8430 de 1993 y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (2016), se asegura el consentimiento informado, el anonimato y el uso responsable de la información. Asimismo, se reconoce que la ética no se limita a procedimientos formales, sino que implica una responsabilidad interpretativa frente a los hallazgos, evitando representaciones simplificadas o descontextualizadas del fenómeno.

En conjunto, este diseño metodológico permite construir una comprensión situada, crítica y profundamente humana de las prácticas pedagógicas mediadas por recursos digitales y su relación con la competencia lectora, reconociendo que el conocimiento educativo emerge del diálogo entre experiencias, contextos y significados que no pueden ser reducidos a esquemas simplificados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de los resultados permite comprender que las prácticas pedagógicas mediadas por recursos digitales, en el contexto de la Institución Educativa Estefanía Marimón Isaza, no pueden ser interpretadas desde una lógica homogénea ni como una innovación plenamente consolidada. Por el contrario, se configuran como experiencias situadas, dinámicas y en permanente construcción, profundamente atravesadas por las condiciones del contexto rural, las trayectorias formativas del profesorado y las posibilidades reales de acceso a la tecnología. Esta comprensión obliga a desplazar la mirada desde enfoques normativos hacia una perspectiva más comprensiva de la práctica

pedagógica como experiencia vivida, en coherencia con enfoques contemporáneos de investigación educativa que privilegian la contextualización y la interpretación de los procesos (UNESCO, 2023).

En este marco, los hallazgos evidencian que los recursos digitales han sido incorporados, en la mayoría de los casos, como herramientas de apoyo orientadas a dinamizar la enseñanza, facilitar la presentación de contenidos y generar mayor interés en los estudiantes. Sin embargo, este uso se sitúa predominantemente en un nivel funcional, lo cual limita su incidencia en la transformación profunda de las prácticas pedagógicas. No obstante, interpretar esta situación únicamente en términos de déficit resultaría metodológicamente reduccionista, pues lo que emerge es una forma particular de apropiación tecnológica que responde a las condiciones concretas del contexto educativo. En el plano de la enseñanza apoyada en tecnologías, el conectivismo de Siemens (2005) ofrece un marco sugerente para interpretar los entornos digitales de aprendizaje. Su planteamiento sostiene que el conocimiento circula en redes y que aprender implica saber establecer conexiones entre nodos de información, personas y recursos

En efecto, en escenarios rurales caracterizados por la intermitencia en la conectividad y la limitada disponibilidad de recursos tecnológicos, la incorporación de la tecnología no puede darse bajo los mismos supuestos de contextos urbanos altamente digitalizados. En consecuencia, las prácticas docentes se configuran desde una lógica de adaptación, donde el recurso digital se convierte en un mediador posible, aunque no siempre suficiente, para fortalecer los procesos de enseñanza. Esta idea dialoga con planteamientos que reconocen la necesidad de pensar la integración tecnológica desde la equidad y la pertinencia contextual (DANE, 2025; MinTIC, 2024).

Uno de los hallazgos más significativos es la tensión entre el uso instrumental de la tecnología y su potencial como herramienta pedagógica crítica. Esta tensión se manifiesta en la práctica docente a través de dos tendencias: por un lado, usos centrados en la transmisión de información, donde la tecnología actúa como soporte para proyectar contenidos o facilitar actividades de lectura superficial; y, por otro, experiencias en las que los recursos digitales se integran a estrategias didácticas orientadas a la interpretación, el análisis y la construcción de significado.

Esta dualidad refleja un campo en transición, donde coexisten prácticas tradicionales con intentos incipientes de innovación pedagógica. Mishra y Koehler (2006), mediante el modelo TPACK, muestran que la integración educativa de la tecnología exige una articulación entre conocimiento disciplinar, pedagógico y tecnológico

En relación con la competencia lectora en entornos digitales, los resultados evidencian una realidad compleja. Si bien los recursos digitales amplían el acceso a los textos, diversifican los formatos de lectura y aumentan la motivación de los estudiantes, estos avances no se traducen automáticamente en una mejora en los niveles de comprensión profunda. Cassany (2012) advierte, además, que la lectura digital exige operaciones específicas como valorar la confiabilidad de las fuentes, reconstruir itinerarios de lectura no lineales y discriminar información en entornos saturados de mensajes. La investigación muestra que la comprensión, la interpretación y la construcción crítica de significado dependen en gran medida de la calidad de la mediación docente. En este sentido, Furenes et al. (2021) señalan que las habilidades propias de la lectura digital como la navegación hipertextual, la selección de información relevante y la autorregulación requieren una orientación pedagógica sistemática, lo cual se confirma en los hallazgos del estudio.

Desde esta perspectiva, la competencia lectora se reafirma como una construcción compleja que trasciende la decodificación y el acceso a la información, implicando procesos de análisis crítico, interpretación y relación entre múltiples textos. En entornos digitales, esta complejidad se intensifica, lo que posiciona al docente como un mediador fundamental en la construcción del conocimiento. Cuando esta mediación es limitada, el uso de recursos digitales tiende a favorecer lecturas fragmentadas y superficiales, lo que evidencia la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas en este ámbito.

Otro aspecto clave se relaciona con las condiciones del contexto rural. Las limitaciones en conectividad, infraestructura tecnológica y formación docente inciden de manera directa en la implementación de prácticas pedagógicas mediadas por recursos digitales. Sin embargo, los resultados también destacan la capacidad de los docentes para desarrollar estrategias pedagógicas

creativas en contextos adversos, lo cual pone en evidencia la agencia docente como un factor determinante en la configuración de las prácticas educativas. Los profesores no se limitan a ejecutar políticas, sino que interpretan, adaptan y resignifican los recursos disponibles en función de las necesidades de sus estudiantes.

En este punto, la discusión adquiere un carácter central al reconocer que la integración de tecnologías en la educación no puede entenderse como un proceso meramente técnico. No se trata de incorporar dispositivos, sino de transformar las prácticas pedagógicas desde una perspectiva crítica y contextualizada. Tal como advierte UNESCO (2023), la tecnología solo adquiere sentido educativo cuando se integra en prácticas pedagógicas coherentes con fines formativos claros.

En síntesis, los resultados permiten avanzar hacia una comprensión más compleja y situada de las prácticas pedagógicas mediadas por recursos digitales. A partir del proceso de codificación abierta, axial y selectiva, se identifica que la mediación digital comienza a adquirir presencia pedagógica en la institución, aunque aún oscila entre usos funcionales, adaptaciones contextuales y búsquedas más elaboradas de articulación con la lectura. Este escenario no cierra el debate, sino que abre nuevas preguntas sobre el papel de la tecnología en la formación lectora, la necesidad de fortalecer la mediación docente y la urgencia de diseñar políticas educativas sensibles a la diversidad de los contextos.

De este modo, la investigación se posiciona como un aporte significativo a la construcción de una pedagogía de la lectura más consciente, situada y crítica, capaz de responder a los desafíos de la cultura digital contemporánea sin perder de vista las condiciones reales del territorio.

ILUSTRACIONES, TABLAS, FIGURAS.

Tabla 1. Resultados en torno a formas en que se configuran las prácticas pedagógicas mediadas por los recursos digitales en los procesos de enseñanza orientados al fortalecimiento de la competencia lectora en la Institución Educativa Estefanía Marimón Isaza.

Categoría / subcategoría	Entrevista semiestructurada	Grupo focal	Análisis documental	Análisis integrador
Recursos digitales como apoyo para dinamizar la enseñanza	Se asocian con motivación y mejor disposición hacia la lectura	Se reconoce que funcionan como entrada atractiva al tema	Planeaciones incluyen videos, presentaciones y apoyos visuales	Los recursos digitales favorecen el acercamiento inicial al texto y dinamizan la clase
Uso funcional vs. integración pedagógica profunda	Se percibe que el recurso no siempre conduce a comprensión profunda	Se advierte que sin guía puede quedarse en lo superficial	Actividades documentales privilegian en ocasiones respuesta breve y observación	La mediación digital oscila entre dinamización funcional e integración didáctica más sólida
Configuración situada de la práctica	Los docentes adaptan estrategias según recursos disponibles	Se enfatiza el peso del contexto rural en el uso tecnológico	Los documentos muestran orientaciones generales más que rutas operativas detalladas	Las prácticas se configuran desde la adaptación contextual y no desde modelos homogéneos
Rol del docente como mediador	Se resalta la necesidad de orientar, preguntar y acompañar	Se reconoce que el recurso solo funciona cuando hay guía pedagógica	Algunas planeaciones incluyen retroalimentación y preguntas de comprensión	El valor del recurso depende de la mediación docente y no del dispositivo aislado
Competencia lectora como proceso amplio	Se la relaciona con comprensión, interpretación y análisis	Se reafirma que leer es construir sentido y no solo decodificar	Los documentos incluyen referencias a comprensión e interpretación	La competencia lectora es concebida de forma amplia y compleja
Brecha entre intención pedagógica y alcance real	Se reconoce dificultad para profundizar por tiempo o condiciones	Se comparten limitaciones ligadas a recursos y formación	Algunas actividades muestran menor densidad inferencial o crítica	Existe tensión entre intención formativa y posibilidad real de implementación
Uso de recursos digitales en la secuencia didáctica	Se usan videos, audios, PDF, presentaciones y mensajería	Se reconoce su función para introducir, aclarar o reforzar	Planeaciones registran varios recursos en distintos momentos de la clase	Los recursos digitales se integran en varios momentos de la enseñanza, aunque con diferente profundidad
Multimodalidad y acceso al texto	Se considera que imagen, audio y	Se percibe mayor implicación cuando	Los documentos muestran uso de	La multimodalidad amplía puertas de acceso al contenido

	texto facilitan el acercamiento	la lectura tiene varios formatos	materiales multimodales	y favorece la participación
Riesgo de superficialidad en la lectura digital	Se observa lectura rápida y poco detenida	Se advierte fragmentación y necesidad de acompañamiento	No siempre se evidencian estrategias de profundización	La lectura digital exige mayor orientación para evitar comprensión superficial
Disposición docente al fortalecimiento	Los docentes valoran positivamente la mediación digital	Se expresa voluntad de innovar y mejorar la práctica	Los documentos incluyen propósitos de mejoramiento e innovación	La institución muestra disposición favorable hacia la resignificación pedagógica de estas prácticas

Tabla 2. Resultados en torno las experiencias, percepciones y significados que construyen los docentes en torno al uso de recursos digitales para favorecer el desarrollo de la competencia lectora en el contexto escolar.

Categoría / subcategoría	**Entrevista semiestructurada**	**Grupo focal**	**Análisis documental**	**Análisis integrador**
Recursos digitales como actualización pedagógica	Los docentes los asocian con nuevas formas de enseñar y leer	Se reconoce que acercan la clase al mundo cotidiano del estudiante	Los documentos promueven innovación y uso de TIC	Los recursos digitales son significados como respuesta pedagógica a nuevas textualidades y formas de acceso a la información
Apropiación docente en proceso	Se expresa experiencia progresiva, con seguridad en algunos usos y dudas en otros	Se comparte la idea de aprendizaje entre colegas	Los documentos institucionales no siempre detallan acompañamiento metodológico	La experiencia docente frente a lo digital se configura como proceso abierto de apropiación y aprendizaje profesional
Recursos digitales como mediadores de motivación	Se perciben como apoyos que favorecen interés y disposición hacia la lectura	Se reconoce su capacidad para enganchar al estudiante	Las planeaciones incluyen recursos para activar la clase	Los docentes construyen el significado de lo digital como apoyo inicial para captar la atención y predisponer hacia la lectura
Motivación vs. comprensión profunda	Se advierte que interesar no siempre equivale a comprender mejor	El grupo distingue entre gusto por la actividad y profundidad lectora	Algunas actividades documentales muestran menor densidad analítica	La percepción docente es favorable, pero crítica: lo digital motiva, aunque no siempre asegura

				comprensión profunda
Diversificación didáctica	Se valora la posibilidad de presentar el texto en múltiples formatos	Se reconoce que no todos los estudiantes acceden igual por el mismo medio	Los documentos muestran uso de materiales multimodales	Los recursos digitales son significados como opción para diversificar el acceso y la enseñanza de la lectura
Utilidad contextual de los recursos digitales	Se consideran apoyo viable ante limitaciones de materiales físicos	Se reconoce su valor práctico en condiciones rurales	Se evidencian materiales digitales como soporte de actividades	Lo digital se percibe también como alternativa de acceso en contextos con recursos limitados
Exigencia metodológica del uso digital	Se percibe que demandan mayor preparación y previsión docente	Se expresa necesidad de orientación más clara y formación	Los documentos institucionales no siempre detallan rutas didácticas específicas	Los docentes viven lo digital como oportunidad, pero también como exigencia metodológica creciente
Lectura en nuevas textualidades	Se reconoce que leer hoy implica interactuar con pantallas y formatos múltiples	Se comparte la necesidad de enseñar a leer en esos entornos	Los documentos incluyen referencias generales a innovación o TIC	Los recursos digitales son significados como mediadores de nuevas formas de leer en el contexto contemporáneo
Necesidad de formación y acompañamiento	Los docentes reconocen necesidad de mayor claridad pedagógica	El grupo manifiesta necesidad de apoyo institucional	Los documentos promueven innovación, pero no siempre formación específica	La consolidación del sentido pedagógico de lo digital depende de procesos de formación y acompañamiento
Significados docentes en construcción	Las entrevistas muestran valoraciones positivas pero matizadas	El grupo revela tensiones compartidas y búsquedas pedagógicas	Los documentos reflejan una institucionalidad en transición	Los significados sobre lo digital no son fijos; se construyen desde la experiencia, la práctica y el contexto

Tabla 3. Resultados en torno a la manera como dichas prácticas inciden en los procesos de comprensión, análisis, interpretación y construcción de sentido que conforman la competencia lectora de los estudiantes.

Categoría / subcategoría	**Entrevista semiestructurada**	**Grupo focal**	**Análisis documental**	**Análisis integrador**
Incidencia en la comprensión inicial	Los docentes perciben que los recursos digitales facilitan el acercamiento al	Se reconoce que los apoyos visuales y auditivos ayudan	Las guías y planeaciones incorporan materiales	Las prácticas mediadas por recursos digitales favorecen el acceso

	texto y la comprensión básica	a entender mejor el contenido	multimodales para introducir lecturas	y la comprensión inicial del texto
Incidencia en el análisis textual	Se observa que los estudiantes identifican mejor ideas y relaciones cuando la actividad está guiada	El grupo señala que el análisis mejora cuando hay búsqueda, comparación y preguntas orientadoras	Los documentos muestran actividades de exploración y relación entre contenidos	La incidencia en el análisis depende de tareas pedagógicas que obliguen a detenerse y examinar el texto
Riesgo de superficialidad analítica	Los docentes advierten que sin mediación clara el estudiante se queda en la superficie	Se percibe que lo digital puede generar interacción rápida, pero no necesariamente análisis profundo	Algunas actividades documentales privilegian observación o respuesta inmediata	La tecnología no garantiza análisis profundo si la práctica no incluye orientación pedagógica suficiente
Incidencia en la interpretación	Se percibe que los estudiantes relacionan mejor el texto con su experiencia cuando usan recursos diversos	Se reconoce que la lectura multimodal facilita explicar y conectar ideas	En algunos documentos aparecen actividades que vinculan texto con otros formatos	La mediación digital amplía rutas de interpretación cuando se articula con comparaciones y relación de contextos
Necesidad de acompañamiento interpretativo	Los docentes afirman que interpretar requiere guía y preguntas orientadoras	El grupo insiste en que la interpretación no surge sola por usar recursos digitales	Los documentos no siempre detallan procesos de acompañamiento interpretativo	La interpretación mejora cuando existe mediación docente intencionada y no solo exposición a materiales
Incidencia en la construcción de sentido	Se observa que algunos estudiantes elaboran opiniones y reflexiones más propias	Se reconoce que ciertas actividades promueven toma de postura frente al texto	Se evidencian pocas actividades explícitas de argumentación o reflexión profunda	La construcción de sentido aparece cuando la práctica lleva al estudiante a opinar, relacionar y argumentar
Limitaciones en los niveles complejos de lectura	Los docentes reconocen que no siempre se alcanza lectura crítica o argumentativa	El grupo destaca que comprensión e interpretación básica avanzan más que la reflexión profunda	Los documentos muestran mayor presencia de tareas de comprensión que de argumentación	La incidencia de las prácticas es más fuerte en niveles iniciales e intermedios que en la construcción crítica de sentido
Diferencias entre estudiantes	Se reconoce que algunos responden mejor que otros a la mediación digital	El grupo percibe diversidad en ritmos y niveles de apropiación	Los documentos no siempre contemplan diferenciación suficiente	La incidencia de las prácticas no es homogénea; depende también de las

				características del estudiante
Potencial pedagógico condicionado	Los docentes valoran el potencial de lo digital, pero señalan que depende de la guía y del contexto	El grupo comparte una visión positiva, aunque prudente, sobre sus efectos lectores	La institución muestra avances, pero con rutas aún en consolidación	La incidencia de la mediación digital es real, pero gradual, contextual y dependiente de la profundidad didáctica
Síntesis de incidencia	Comprensión y participación mejoran con mayor claridad	El grupo confirma avances iniciales y limitaciones en niveles superiores	Los documentos refuerzan el énfasis en acceso y comprensión más que en crítica	Las prácticas pedagógicas mediadas por recursos digitales inciden más claramente en comprensión inicial, y de forma más condicionada en análisis, interpretación y construcción de sentido

CONCLUSIONES

El análisis de los resultados permite afirmar, en relación con el primer propósito específico, que las prácticas pedagógicas mediadas por recursos digitales en la Institución Educativa Estefanía Marimón Isaza no responden a un modelo homogéneo ni a una lógica de innovación lineal, sino que se configuran como una construcción pedagógica situada, progresiva y profundamente condicionada por las características del contexto rural. Estas prácticas emergen del entrecruce entre decisiones docentes, disponibilidad tecnológica, condiciones de conectividad y necesidades reales del aula, lo que evidencia que su valor formativo no reside en la mera presencia de dispositivos, sino en la manera en que estos son articulados con intencionalidad didáctica en los procesos de enseñanza.

En este marco, los recursos digitales han comenzado a ocupar un lugar significativo en la dinámica pedagógica institucional, principalmente como mediadores que dinamizan la enseñanza, facilitan el acceso a los textos y favorecen una mayor disposición hacia la lectura por parte de los estudiantes. Sin embargo, esta integración transita aún entre usos predominantemente funcionales y

aproximaciones más elaboradas que buscan fortalecer procesos de comprensión, interpretación y construcción de sentido. Esta tensión evidencia que la incorporación de la tecnología no es, en sí misma, sinónimo de transformación pedagógica, sino una posibilidad en construcción que depende de la mediación docente.

En efecto, uno de los hallazgos más relevantes radica en la centralidad del docente como agente configurador de las prácticas pedagógicas mediadas por recursos digitales. Lejos de ser desplazado por la tecnología, su papel se complejiza y se vuelve más estratégico, en tanto es quien selecciona materiales, organiza secuencias didácticas, orienta la comprensión y acompaña el proceso lector. En este sentido, la práctica pedagógica se redefine como un espacio de decisiones conscientes, donde la tecnología amplía las posibilidades, pero no sustituye la intencionalidad educativa.

En relación con el segundo propósito específico, orientado a comprender las experiencias y significados construidos por los docentes, se concluye que el profesorado atribuye a los recursos digitales un valor pedagógico positivo, especialmente por su capacidad de acercar la lectura a los lenguajes contemporáneos de los estudiantes. Estos recursos son percibidos como herramientas que favorecen la participación, diversifican las formas de acceso al texto y permiten construir ambientes de aprendizaje más pertinentes.

No obstante, esta valoración no es ingenua ni acrítica. Los docentes reconocen tanto el potencial como las exigencias que implica el uso pedagógico de la tecnología. En sus relatos se evidencia una conciencia clara sobre la necesidad de planificación, formación continua, seguimiento de los aprendizajes y selección adecuada de materiales. Esta mirada reflexiva permite comprender que la apropiación de los recursos digitales no es un proceso automático, sino una construcción pedagógica que requiere acompañamiento institucional y desarrollo profesional sostenido.

Asimismo, los significados atribuidos a la tecnología se configuran en el marco de una cultura escolar compartida. El diálogo entre docentes, la observación de experiencias y la reflexión colectiva se constituyen en elementos fundamentales para la resignificación de las prácticas. En este sentido, la integración de los recursos digitales no puede entenderse como un proceso individual, sino como una

construcción colectiva que demanda acuerdos pedagógicos y comunidades de aprendizaje al interior de la institución.

En cuanto al tercer propósito específico, los hallazgos permiten concluir que la incidencia de las prácticas pedagógicas mediadas por recursos digitales en la competencia lectora es real, pero diferenciada. Mientras que estas herramientas favorecen con claridad el acceso al texto, la motivación inicial y la comprensión básica, su impacto en niveles más complejos —como el análisis, la interpretación profunda y la construcción crítica de sentido— depende directamente de la calidad de la mediación docente.

En este nivel, la investigación evidencia que los avances más significativos se producen cuando los recursos digitales son integrados en secuencias didácticas estructuradas, que incluyen preguntas orientadoras, actividades de argumentación, comparación de fuentes y procesos de retroalimentación. Por el contrario, cuando la tecnología se limita a funciones de presentación o apoyo visual, su incidencia se restringe a niveles superficiales de comprensión.

De igual forma, se reconoce que la lectura en entornos digitales introduce nuevos desafíos para la escuela. La multiplicidad de formatos, la fragmentación de la información y la interacción con diversos estímulos requieren el desarrollo de habilidades específicas de navegación, selección y control comprensivo. En consecuencia, la competencia lectora digital exige una pedagogía renovada, capaz de formar lectores críticos en contextos de sobreabundancia informativa.

En relación con el cuarto propósito específico, se concluye que la institución requiere avanzar hacia una comprensión más sistemática y articulada de la relación entre recursos digitales y competencia lectora. Si bien existen experiencias valiosas y una disposición docente evidente, estas necesitan consolidarse en orientaciones didácticas claras que superen la fragmentación y promuevan prácticas pedagógicas sostenidas.

Una de las orientaciones más relevantes derivadas del estudio consiste en asumir la competencia lectora como un eje transversal del currículo. Esto implica reconocer que la formación lectora no es responsabilidad exclusiva del área de lenguaje, sino un compromiso compartido por todas las

disciplinas, cada una desde sus particularidades. De este modo, se proyecta una cultura institucional donde la lectura se configura como práctica formativa integral.

Asimismo, se destaca la necesidad de fortalecer la formación docente como condición indispensable para la mejora educativa. La investigación evidencia que los profesores cuentan con disposición y experiencia, pero requieren acompañamiento para consolidar criterios pedagógicos en el uso de recursos digitales. En este sentido, el desarrollo profesional se convierte en un eje estratégico para la transformación de las prácticas.

En cuanto a la pregunta de investigación, los resultados permiten afirmar que las prácticas pedagógicas mediadas por recursos digitales se relacionan con el desarrollo de la competencia lectora en la medida en que funcionan como mediaciones didácticas que amplían el acceso, diversifican la interacción y favorecen procesos graduales de comprensión. Esta relación, sin embargo, es profundamente situada, ya que depende de las condiciones del contexto, de la cultura institucional y de la apropiación docente.

Desde una perspectiva integradora, se concluye que el vínculo entre tecnología y lectura se construye a través de una dinámica compleja que articula acceso, motivación, acompañamiento y construcción de sentido. Su profundidad no depende de la tecnología en sí misma, sino de la calidad de la práctica pedagógica que la sostiene.

En relación con el propósito general, la investigación permite concluir que la relación entre prácticas pedagógicas mediadas por recursos digitales y competencia lectora es significativa, aunque condicionada por factores pedagógicos, institucionales y contextuales. La tecnología aporta oportunidades valiosas, pero su potencial solo se materializa cuando se integra de manera intencionada en procesos de enseñanza.

Finalmente, el estudio reafirma que el fortalecimiento de la competencia lectora en contextos rurales exige prácticas pedagógicas contextualizadas, colaborativas y críticamente mediadas. Más allá del acceso a recursos, se requiere una comprensión profunda de la lectura como proceso cognitivo, cultural y formativo.

En este horizonte, la investigación aporta una mirada equilibrada: los recursos digitales no constituyen una solución en sí mismos, pero pueden convertirse en mediaciones poderosas cuando son incorporados con sentido pedagógico, coherencia didáctica y compromiso formativo.

No se repite lo anteriormente dicho. El autor expresa su criterio, su postura específica frente al tema y lo sustenta de conformidad con los datos obtenidos y una argumentación teórica con plena consistencia en aquellos. No debe salirse de este rango, no debe caer en la subjetividad, evite argumentaciones sin evidencia fáctica-reflexiva de los mismos.

Y finalmente, en caso de que existan indicios o interrogantes no resueltos, planteados en este apartado compartiendo la tarea pendiente con otros investigadores que pueden acompañar y ampliar el estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Calle, Z. D. (2024). Comprensión lectora en la era digital. Amazonia Investiga, 13(74), 1–14. https://www.redalyc.org/

Cassany, D. (2006). Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea. Anagrama.

Cassany, D. (2012). En_línea: Leer y escribir en la red. Anagrama.

CAST. (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2. https://udlguidelines.cast.org/

DANE. (2025a). Boletín técnico: Encuesta de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en Hogares, ENTIC Hogares 2024. https://www.dane.gov.co/

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). The SAGE handbook of qualitative research (5th ed.). SAGE Publications.

Furenes, M. I., Kucirkova, N., & Bus, A. G. (2021). A comparison of children's reading on paper versus screen: A meta-analysis. Review of Educational Research, 91(4), 483–517. https://doi.org/10.3102/0034654321998074

Global Education Monitoring Report Team. (2023). 2023 GEM report: Technology in education: A tool on whose terms? UNESCO. https://doi.org/10.54676/JKLA7966

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (pp. 105–117). SAGE Publications.

Hernández Sampieri, R., Mendoza Torres, C. P., & Baptista Lucio, P. (2022). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (2.ª ed.). McGraw Hill.

Martínez Miguélez, M. (2013). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Guía de ética para la investigación en educación y pedagogía. https://www.mineducacion.gov.co/

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2024a). Córdoba fortalece su transformación digital con el Ministerio TIC a través de zonas wifi gratuitas y centros Potencia. https://www.mintic.gov.co/

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Moustakas, C. (1994). Phenomenological research methods. SAGE Publications.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2(1), 3–10.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia.

Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. En J. P. Mestre & B. H. Ross (Eds.), Psychology of learning and motivation (Vol. 55, pp. 37–76). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00002-8

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

Van Manen, M. (1990). Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy. State University of New York Press.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.