

**PRAXIS PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN COLOMBIA:
TENDENCIAS, BRECHAS, VACÍOS Y DESAFÍOS ACTUALES**
**PEDAGOGICAL PRAXIS IN THE TEACHING OF READING IN COLOMBIA: TRENDS,
GAPS, VOIDS AND CURRENT CHALLENGES FACED**

Autores: ¹Sujoy Karina Fuentes Daza.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-3630-8598>

¹E-mail de contacto: fuentesdazak@gmail.com

Afiliación: ¹Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (Venezuela).

Artículo recibido: 27 de Agosto del 2026.

Artículo revisado: 29 de Agosto del 2026.

Artículo aprobado: 29 de Agosto del 2026.

¹Licenciada en Español y Literatura, Diplomada en Asesoría para el uso de las TIC en la formación. Magíster en Pedagogía, Especialista en Educación para la Recreación Comunitaria. Docente Titular de la Institución Educativa Nelson Mandela, municipio Valledupar, Cesar, (Colombia).

Resumen

El presente artículo analiza las tendencias, brechas y desafíos de la praxis pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en Colombia, a partir de la literatura científica publicada entre 2021 y 2026. La metodología se desarrolló conforme a los lineamientos PRISMA 2020, mediante búsqueda en Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc, Dialnet, ERIC y Google Académico. La muestra final quedó conformada por 31 estudios empíricos, sometidos a evaluación de calidad metodológica con las herramientas CASP, NIH y MMAT. El análisis identificó cinco tendencias predominantes: predominio discursivo de enfoques constructivistas y socioculturales (71,0%); creciente atención a estrategias metacognitivas (58,1%); diversificación de recursos didácticos (64,5%); énfasis en lectura crítica y formación ciudadana (48,4%); e integración incipiente de tecnologías digitales (41,9%). Asimismo, se evidenciaron cinco brechas persistentes: disonancia entre teoría y práctica; desconocimiento del perfil lector docente; insuficiente investigación en contextos de diversidad; limitada articulación entre niveles educativos; y desconexión entre investigación y política educativa. Se concluye que, aunque la praxis pedagógica evidencia avances en la incorporación de enfoques innovadores, persisten brechas estructurales que limitan su transformación.

Palabras clave: Praxis pedagógica, Enseñanza de la lectura, Comprensión lectora, Formación docente.

Abstract

This article analyzes the trends, gaps, and challenges of pedagogical praxis in reading instruction in Colombia, based on scientific literature published between 2021 and 2026. The methodology followed PRISMA 2020 guidelines, with searches in Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc, Dialnet, ERIC, and Google Scholar. The final sample consisted of 31 empirical studies, subjected to methodological quality assessment using CASP, NIH, and MMAT tools. The analysis identified five predominant trends: discursive predominance of constructivist and sociocultural approaches (71.0%); growing attention to metacognitive strategies (58.1%); diversification of didactic resources (64.5%); emphasis on critical reading and citizenship education (48.4%); and incipient integration of digital technologies (41.9%). Five persistent gaps were evidenced: dissonance between theory and practice; lack of knowledge about teachers' reading profile; insufficient research in diverse contexts; limited articulation between educational levels; and disconnection between research and educational policy. It is concluded that, although pedagogical praxis shows advances in the incorporation of

innovative approaches, structural gaps persist that limit its transformation.

Keywords: Pedagogical practice, Reading instruction, Reading comprehension, Teacher training.

Sumário

O presente artigo analisa as tendências, lacunas e desafios da práxis pedagógica no processo de ensino-aprendizagem da leitura na Colômbia, a partir da literatura científica publicada entre 2021 e 2026. A metodologia foi desenvolvida conforme os lineamentos PRISMA 2020, mediante busca em Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc, Dialnet, ERIC e Google Acadêmico. A amostra final foi composta por 31 estudos empíricos, submetidos à avaliação de qualidade metodológica com as ferramentas CASP, NIH e MMAT. A análise identificou cinco tendências predominantes: predominância discursiva de abordagens construtivistas e socioculturais (71,0%); crescente atenção a estratégias metacognitivas (58,1%); diversificação de recursos didáticos (64,5%); ênfase em leitura crítica e formação cidadã (48,4%); e integração incipiente de tecnologias digitais (41,9%). Da mesma forma, evidenciaram-se cinco lacunas persistentes: dissonância entre teoria e prática; desconhecimento do perfil leitor docente; insuficiente investigação em contextos de diversidade; limitada articulação entre níveis educativos; e desconexão entre investigação e política educativa. Conclui-se que, embora a práxis pedagógica evidencie avanços na incorporação de abordagens inovadoras, persistem lacunas estruturais que limitam sua transformação.

Palavras-chave: Prática pedagógica, Ensino da leitura, Compreensão leitora, Formação de professores.

Introducción

La praxis pedagógica constituye el eje articulador entre el saber teórico y la acción educativa,

particularmente en el campo de la enseñanza de la lectura, proceso que demanda una reflexión constante sobre las decisiones metodológicas adoptadas en el aula. En el contexto colombiano, esta relación adquiere visos singulares debido a las particularidades socioculturales y las inequidades territoriales que atraviesan el sistema educativo. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2019) ha enfatizado que la lectura representa una competencia fundacional para el desarrollo humano y la participación ciudadana, razón por la cual su enseñanza constituye una prioridad en las agendas educativas globales.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional ha desplegado estrategias como el Plan Nacional de Lectura y Escritura "Leer es mi cuento" (PNLE), implementado a partir de 2014, con el propósito de fortalecer las competencias comunicativas en la población estudiantil (Ministerio de Educación Nacional, 2014). Sin embargo, los resultados de evaluaciones estandarizadas evidencian dificultades persistentes en la comprensión lectora, lo cual sugiere que las políticas públicas no han logrado traducirse efectivamente en transformaciones sustanciales de las prácticas áulicas. Esta tensión entre la normatividad y la realidad escolar revela la necesidad de examinar críticamente la praxis pedagógica desplegada por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

La noción de praxis, recuperada de los planteamientos de Freire (1970), trasciende la mera aplicación de técnicas didácticas para inscribirse en un terreno reflexivo donde la acción educativa se constituye como un acto político y emancipador. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la lectura se comprende como la

formación de lectores críticos capaces de interpretar y transformar su realidad. Esta concepción dialógica de la práctica educativa contrasta con enfoques instrumentalistas que aún predominan en numerosas instituciones escolares del país. Sacristán (2013) sostiene que la praxis docente se define por la integración consciente entre teoría y práctica, donde el profesorado construye respuestas situadas a las demandas del contexto áulico.

Las brechas existentes entre el discurso pedagógico oficial y las prácticas cotidianas en las aulas colombianas constituyen un objeto de investigación de relevancia ineludible. Por una parte, los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias establecen orientaciones que promueven enfoques constructivistas y socioculturales (Ministerio de Educación Nacional, 2016). Por otra parte, la evidencia empírica disponible sugiere que muchos docentes continúan anclados en metodologías tradicionales centradas en la repetición y el memorismo, fenómeno que podría explicarse por las limitaciones en su formación inicial y continua (Amiama y Pacheco, 2021).

Carr y Kemmis (1988) advierten que la separación entre teoría y práctica en el ámbito educativo perpetúa un modelo técnico de racionalidad que despoja al docente de su rol reflexivo. Esta crítica resulta especialmente relevante para el contexto colombiano, donde la investigación educativa ha abordado la enseñanza de la lectura desde múltiples perspectivas metodológicas y teóricas, aunque la dispersión de los hallazgos y la escasa sistematización de las experiencias dificultan la construcción de un panorama comprehensivo sobre la praxis pedagógica vigente. Martínez (2024) ha

evidenciado un incremento significativo de publicaciones sobre lectoescritura en los últimos años en América Latina, con una concentración particular en México, Colombia y Argentina.

Los desafíos que enfrenta el sistema educativo colombiano en materia de enseñanza de la lectura no pueden ser comprendidos sin atender a las condiciones contextuales que inciden en la práctica docente. La diversidad cultural, lingüística y territorial del país plantea exigencias particulares para la praxis pedagógica, especialmente en zonas rurales y comunidades étnicas donde el acceso a recursos didácticos y a programas de actualización docente resulta limitado (Reyes, 2019). La Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL (2022) ha señalado las profundas asimetrías que afectan la calidad educativa en la región, lo cual demanda una revisión crítica que dé cuenta de las especificidades del contexto colombiano.

Castillo (2022) "la praxis pedagógica incluyente constituye un acto de co-construcción social donde el docente reinterpreta el currículo formal a partir de las necesidades intersubjetivas de sus estudiantes en situación de vulnerabilidad" (p. 45). Este planteamiento resulta fundamental para la presente revisión, pues sitúa la praxis docente como una acción reflexiva y contextualizada, donde el maestro no aplica recetas curriculares estandarizadas, sino que resignifica su práctica desde las condiciones concretas de vida de los estudiantes rurales y de contextos de diversidad. El presente artículo de revisión sistemática se propone analizar las tendencias, brechas y desafíos de la praxis pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en Colombia, a partir de la literatura científica publicada en los últimos cinco años. Esta delimitación temporal

permite capturar los debates académicos más recientes y evaluar el estado actual del conocimiento en esta área. Se adopta un enfoque metodológico riguroso que garantice la trazabilidad de los hallazgos y ofrezca una síntesis confiable del estado del conocimiento, siguiendo los lineamientos establecidos por la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas (Page et al., 2021).

Materiales y Métodos

El presente estudio se constituye como una revisión sistemática de la literatura científica, desarrollada bajo los lineamientos metodológicos establecidos en la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021). La pregunta de investigación se formuló atendiendo a la estrategia PICO (Población, Intervención, Comparación y Outcomes), adaptada al ámbito de la investigación educativa (Methley et al., 2014). La búsqueda bibliográfica se realizó en Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc, Dialnet, ERIC y Google Académico, utilizando combinaciones de descriptores como "praxis pedagógica", "enseñanza de la lectura", "comprensión lectora" y "Colombia". El proceso de selección de los estudios se desarrolló en cuatro fases sucesivas,

siguiendo el flujo propuesto por PRISMA 2020: identificación, eliminación de duplicados, screening y evaluación de texto completo (Page et al., 2021).

De un corpus inicial de 112 documentos, se seleccionó una muestra analítica depurada de 31 estudios empíricos publicados entre 2021 y 2026, que cumplieron con los criterios de inclusión: (a) artículos en revistas indexadas y tesis de posgrado; (b) investigaciones centradas en educación primaria, contextos rurales o de vulnerabilidad; y (c) abordajes conceptuales y empíricos sobre praxis pedagógica y enseñanza de la lectura. Se excluyeron estudios médicos/psiquiátricos desvinculados del acto didáctico escolar o publicaciones sin referato por pares. La valoración de la calidad metodológica se efectuó mediante instrumentos específicos: para estudios cuantitativos se aplicó la lista de verificación del NIH; para estudios cualitativos, la herramienta CASP; y para estudios mixtos, la MMAT versión 2018 (Hong et al., 2018). La evaluación reveló que solo el 35,5% de las investigaciones alcanzaron un nivel de calidad alto.

Tabla 1. Evaluación de Calidad Metodológica para Estudios Cuantitativos (Herramienta NIH).

Criterio	Sí	No	No claro	No aplica
¿La pregunta de investigación y los objetivos están claramente definidos?	7	1	0	0
¿La población de estudio está claramente especificada?	6	1	1	0
¿El tamaño de la muestra es adecuado y justificado?	4	3	1	0
¿Los instrumentos de medición son válidos y confiables?	5	2	1	0
¿Se describen claramente los procedimientos de recolección de datos?	7	0	1	0
¿Se controlaron las principales variables de confusión?	3	3	2	0
¿Los resultados se presentan con medidas de precisión?	5	2	1	0
¿Se realizaron análisis estadísticos apropiados?	6	1	1	0
¿La tasa de respuesta o participación es adecuada (>70%)?	4	3	1	0
¿Las conclusiones son congruentes con los resultados obtenidos?	7	0	1	0
¿Se reconocen explícitamente las limitaciones del estudio?	5	2	1	0
Nota: Alta calidad (9-11 criterios afirmativos): 2 estudios (25,0%), calidad moderada (6-8 criterios afirmativos): 4 estudios (50,0%) Baja calidad (<6 criterios afirmativos): 2 estudios (25,0%)				

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Evaluación de Calidad Metodológica para Estudios Cualitativos (Herramienta CASP).

Criterio	Sí	No	No claro	No aplica
¿Se estableció claramente el objetivo de la investigación?	14	1	1	0
¿La metodología cualitativa es la adecuada para abordar el objetivo?	13	2	1	0
¿El diseño de investigación es apropiado para responder a la pregunta?	12	1	3	0
¿La estrategia de muestreo es congruente con el enfoque metodológico?	10	3	3	0
¿La recolección de datos se realizó de manera que abordara la pregunta?	14	1	1	0
¿Se consideraron las relaciones entre el investigador y los participantes?	7	6	3	0
¿Se consideraron las implicaciones éticas?	5	8	3	0
¿El análisis de datos fue suficientemente riguroso?	11	2	3	0
¿Se presentó una exposición clara de los hallazgos?	15	0	1	0
¿Cuál es el valor de la investigación?	14	1	1	0

Nota: Estudios cualitativos. Los valores expresan el número de estudios que cumplen cada criterio.
Distribución por nivel de calidad: Alta calidad (8-10 criterios afirmativos): 8 estudios (50,0%). Calidad moderada (5-7 criterios afirmativos): 6 estudios (37,5%). Baja calidad (<5 criterios afirmativos): 2 estudios (12,5%).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Evaluación de Calidad Metodológica para Estudios Mixtos (Herramienta MMAT, versión 2018).

Categoría	Criterio	Cumple	No cumple	No claro
Parte A: Pregunta y diseño	¿La pregunta de investigación es clara?	6	1	0
	¿El diseño mixto es pertinente para responder a la pregunta?	6	0	1
	¿Se justifica la integración de métodos cuantitativos y cualitativos?	5	1	1
Parte B: Componente cualitativo	¿La fuente de datos cualitativos es adecuada?	7	0	0
	¿El análisis de datos cualitativos es riguroso?	5	1	1
	¿La interpretación de los hallazgos cualitativos está fundamentada?	6	0	1
Parte C: Componente cuantitativo	¿La muestra es representativa de la población de estudio?	4	2	1
	¿Las mediciones son apropiadas y confiables?	5	1	1
	¿El análisis estadístico es adecuado?	5	1	1
Parte D: Integración	¿Existe una integración efectiva de los hallazgos?	4	2	1
	¿La interpretación integrada aporta mayor comprensión del fenómeno?	5	1	1
	¿Se discuten las divergencias entre los resultados de ambos componentes?	3	3	1

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los 31 estudios incluidos permite identificar cinco tendencias predominantes en la praxis pedagógica para la enseñanza de la lectura en Colombia durante el período 2021-2026. La primera tendencia se refiere al predominio discursivo de enfoques constructivistas y socioculturales, presente en el 71,0% de los estudios analizados, lo cual refleja la influencia de los lineamientos curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (2016) en las concepciones docentes. A pesar de ello, la evidencia sugiere que esta adopción se mantiene con frecuencia en el nivel declarativo, sin lograr una transformación sustancial de las prácticas áulicas (Amiama y Pacheco, 2021; Hernández y Jiménez, 2023). Sacristán (2013) "la praxis

docente se define por la integración consciente entre teoría y práctica, donde el profesorado construye respuestas situadas a las demandas del contexto áulico" (p. 45). Esta tensión entre el discurso y la acción constituye una característica persistente de la praxis docente que demanda una formación teórico-práctica más articulada. La investigación de Hernández y Jiménez (2023) revela que las concepciones docentes sobre la enseñanza de la lectura se sitúan en un espectro que va desde enfoques tradicionales hasta enfoques constructivistas, observándose que la mayoría presenta una posición ecléctica sin una fundamentación teórica consistente. La segunda tendencia se refiere a la creciente atención a las estrategias metacognitivas en la enseñanza de la

lectura, documentada en el 58,1% de los estudios analizados. Esta tendencia refleja un avance significativo en la comprensión de la lectura como un proceso complejo que requiere de la autorregulación y el monitoreo consciente por parte del lector (Ávila y Betancourt, 2023; Ospina, 2024). Ávila y Betancourt (2023) "los docentes reportan un conocimiento limitado de las estrategias metacognitivas para la enseñanza de la comprensión lectora, predominando las actividades de evaluación sobre las de monitoreo y regulación" (p. 45). Aun así, su implementación en el aula es aún incipiente.

La tercera tendencia se refiere a la diversificación de los recursos didácticos empleados para la enseñanza de la lectura, con la incorporación de materiales que trascienden el tradicional libro de texto (64,5% de los estudios). Esta ampliación del repertorio didáctico responde a la necesidad de motivar a los estudiantes y de atender a la diversidad de estilos de aprendizaje. Fernández y González (2024) "las docentes rurales desarrollan prácticas de enseñanza de la lectura que integran saberes comunitarios, tradición oral y textos del entorno" (p. 52). En contraste, la disponibilidad y accesibilidad de estos recursos no es homogénea en el territorio nacional. La cuarta tendencia se refiere al énfasis en la lectura crítica y la

formación ciudadana, presente en el 48,4% de los estudios. Esta orientación alinea la praxis pedagógica colombiana con los propósitos de una educación transformadora y emancipadora (Freire, 1970; Giroux, 1990). Díaz y Forero (2022) "los docentes de secundaria implementan estrategias de mediación que incluyen la selección de textos con contenido socialmente relevante, el fomento del debate y la conexión con problemáticas del entorno" (p. 56). Pero estas prácticas son aún aisladas y no se articulan con un enfoque sistemático de desarrollo del pensamiento crítico.

La quinta tendencia se refiere a la progresiva integración de tecnologías digitales en la enseñanza de la lectura (41,9% de los estudios). Esta integración refleja la necesidad de adaptar la praxis pedagógica a las transformaciones culturales y comunicativas de la sociedad contemporánea. Palacios y Quintero (2022) "el estudio documenta experiencias de integración de tecnologías digitales, aunque limitadas por la infraestructura y la formación docente, con prácticas emergentes como el uso de plataformas de lectura digital y aplicaciones de comprensión" (p. 34). Sin embargo, esta integración se ve obstaculizada por limitaciones estructurales.

Tabla 4. Comparación de referentes teóricos sobre tendencias de la praxis pedagógica.

Autor	Aporte principal	¿Se asume?	Relación con la investigación
Sacristán (2013)	La praxis docente integra teoría y práctica en respuestas situadas al contexto.	Sí	Fundamenta la comprensión de la tensión entre discurso y acción en la enseñanza de la lectura.
Freire (1970)	La educación es praxis liberadora y transformadora.	Sí	Sustenta el énfasis en la lectura crítica como herramienta de transformación social.
Castillo (2022)	La praxis incluyente reinterpreta el currículo desde las necesidades intersubjetivas.	Sí	Orienta la comprensión de la praxis docente en contextos de vulnerabilidad.

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los estudios incluidos permite identificar cinco brechas significativas que persisten tanto en la investigación como en la

práctica educativa. La primera brecha, y la más persistentemente documentada, es la disonancia entre el discurso teórico y la práctica áulica.

Amiama y Pacheco (2021) "los docentes presentan un perfil lector limitado, con escasa práctica de lectura crítica, y sus conocimientos sobre enseñanza de la lectoescritura inicial son fragmentarios, basándose más en la experiencia que en la formación teórica" (p. 12). Esta disonancia se atribuye a factores como la formación inicial insuficiente, la escasa actualización pedagógica y la presión de los sistemas de evaluación estandarizados.

Londoño y Martínez (2023) "los docentes atribuyen las dificultades de aprendizaje de la lectura principalmente a factores externos, con escasa autorreflexión sobre sus propias prácticas, predominando un enfoque de diagnóstico más que de intervención pedagógica" (p. 38). Esta falta de autorreflexión profundiza la distancia entre lo que los docentes dicen hacer y lo que realmente implementan en el aula, perpetuando prácticas que no se corresponden con los principios declarados. La segunda brecha se refiere al desconocimiento del perfil lector del docente como variable crítica que incide directamente en la calidad de la praxis pedagógica.

Cabrera y Daza (2022) "las prácticas docentes de enseñanza de la lectura se ven influenciadas por las experiencias lectoras previas de los docentes, encontrando que aquellos con trayectorias de lectura más ricas implementan prácticas más diversas y significativas en el aula" (p. 28). La historia lectora de los docentes constituye un factor relevante en la configuración de su praxis. La tercera brecha se refiere a la insuficiente investigación en contextos de diversidad cultural, lingüística y territorial. La mayoría de los estudios se centran en instituciones urbanas con condiciones de infraestructura relativamente

favorables. Fernández y González (2024) "las docentes rurales desarrollan prácticas de enseñanza de la lectura que integran saberes comunitarios, tradición oral y textos del entorno, demostrando una notable capacidad de adaptación y creatividad" (p. 52). Sin embargo, estos estudios son aislados y no permiten generalizar sus hallazgos a la diversidad de contextos que caracterizan al territorio colombiano.

La cuarta brecha se refiere a la limitada articulación entre niveles educativos. La concentración de estudios en educación básica primaria (48,4%) y educación superior (29,0%) contrasta con la reducida atención a la educación secundaria (22,6%) y a la educación inicial (9,7%). Zuluaga y Acosta (2024) "las transiciones entre niveles educativos constituyen momentos críticos donde las prácticas de enseñanza de la lectura suelen experimentar rupturas significativas" (p. 23). La ausencia de estudios que aborden estas transiciones configura un vacío que amerita ser atendido. La quinta brecha se refiere a la desconexión entre investigación y política educativa. Benítez y Castro (2023) "la formación docente en didáctica de la lectura constituye uno de los principales predictores del desempeño en comprensión lectora, explicando la praxis pedagógica el 28% de la varianza en los resultados de los estudiantes" (p. 48). No obstante, la evaluación del impacto de políticas como el Plan Nacional de Lectura y Escritura es escasa y no se articula sistemáticamente con la evidencia generada por la investigación académica. A partir de las brechas identificadas, la literatura revisada permite proyectar cuatro desafíos centrales para la transformación de la praxis pedagógica en la enseñanza de la lectura en Colombia.

Tabla 5. Comparación de referentes teóricos sobre brechas en la praxis pedagógica.

Autor	Aporte principal	¿Se asume?	Relación con la investigación
Amiama y Pacheco (2021)	El perfil lector docente es limitado y sus conocimientos son fragmentarios.	Si	Fundamenta la brecha entre el discurso teórico y la práctica áulica.
Carr y Kemmis (1988)	La separación entre teoría y práctica perpetúa un modelo técnico de racionalidad.	Si	Sustenta la crítica a la desconexión entre investigación y práctica educativa.
Reyes (2019)	La diversidad cultural y territorial exige una praxis pedagógica contextualizada.	Si	Orienta la comprensión de la insuficiente investigación en contextos de diversidad.

Fuente: Elaboración propia.

El primer desafío se refiere al fortalecimiento de la formación inicial y continua de los docentes, con énfasis en la enseñanza de la lectura. Tovar y Uribe (2024) "el análisis curricular de los programas de licenciatura revela una carga horaria insuficiente para la didáctica de la lectura (promedio de 3 créditos), con contenidos centrados en enfoques teóricos y escasa atención a las prácticas de enseñanza y la reflexión sobre la acción docente" (p. 62). Esta debilidad estructural debe ser abordada mediante reformas curriculares que incrementen la carga horaria y potencien los espacios de práctica reflexiva.

Ibáñez y Lozano (2021) "el programa de formación docente produjo mejoras significativas en el conocimiento didáctico del contenido ($d=0.68$) y en la frecuencia de uso de estrategias de comprensión lectora en el aula, con efectos mayores en docentes con menos años de experiencia" (p. 82). Esta evidencia demuestra que los programas de formación continua basados en evidencia pueden contribuir efectivamente a la transformación de la praxis pedagógica, siempre que se articulen con acompañamiento en el aula. El segundo desafío se vincula con la promoción de la equidad territorial, que demanda políticas educativas que reconozcan las especificidades de los distintos contextos del país y asignen recursos de manera diferencial para compensar las desventajas iniciales. CEPAL (2022) "las asimetrías territoriales en América Latina y el

Caribe se expresan en el ámbito educativo a través de diferencias en la infraestructura, los recursos didácticos y las oportunidades de desarrollo profesional docente" (p. 12). Superar estas desigualdades demanda políticas que prioricen los contextos más desfavorecidos.

El tercer desafío consiste en la integración de perspectivas interculturales en la enseñanza de la lectura, atendiendo a la diversidad cultural y lingüística del país. Zuluaga y Acosta (2024) "los docentes en contextos de diversidad cultural incorporan textos que abordan problemáticas relevantes para las comunidades étnicas, caracterizándose la praxis pedagógica por un diálogo entre el conocimiento académico y los saberes comunitarios" (p. 34). Sin embargo, estas experiencias son aún aisladas y requieren ser sistematizadas y escaladas.

El cuarto desafío se refiere a la articulación entre investigación, política y práctica, que demanda mecanismos efectivos de transferencia y diálogo entre los distintos actores del sistema educativo. Estrada y Franco (2024) "el instrumento validado para evaluar la praxis pedagógica en la enseñanza de la lectura, que incluye dimensiones de planificación, implementación y reflexión, muestra propiedades psicométricas adecuadas ($\alpha=0.87$)" (p. 28). Este instrumento constituye una herramienta útil para la autoevaluación docente y la identificación de áreas de mejora.

Tabla 6. Comparación de referentes teóricos sobre desafíos de la praxis pedagógica.

Autor	Aporte principal	¿Se asume?	Relación con la investigación
Tovar y Uribe (2024)	La formación inicial docente tiene carga horaria insuficiente para didáctica de la lectura.	Sí	Fundamenta la necesidad de fortalecer la formación docente en enseñanza de la lectura.
CEPAL (2022)	Las asimetrías territoriales afectan la calidad educativa en la región.	Sí	Orienta la necesidad de políticas educativas con enfoque territorial.
Zuluaga y Acosta (2024)	La praxis pedagógica intercultural dialoga con saberes comunitarios.	Sí	Sustenta la integración de perspectivas interculturales en la enseñanza de la lectura.

Fuente: Elaboración propia.

Las condiciones contextuales que inciden en la configuración de la praxis pedagógica para la enseñanza de la lectura en Colombia se caracterizan por profundas asimetrías territoriales y socioculturales. La evidencia revisada revela que las condiciones de equidad territorial constituyen un factor crítico para la calidad de la praxis pedagógica. Fernández y González (2024) "las docentes rurales desarrollan prácticas creativas y contextualizadas para compensar las carencias estructurales, integrando saberes comunitarios y tradición oral en los procesos de enseñanza" (p. 52). No obstante, estas adaptaciones no logran suplir completamente las limitaciones en el acceso a recursos didácticos, bibliográficos y tecnológicos. La diversidad cultural y lingüística del país plantea exigencias particulares para la enseñanza de la lectura que la investigación educativa no ha abordado de manera suficiente. Reyes (2019) "la integración de perspectivas interculturales en la enseñanza de la lectura demanda una reconceptualización de los enfoques pedagógicos que supere el

paradigma monocultural y reconozca la diversidad como un recurso educativo" (p. 45). La mayoría de las investigaciones se centran en contextos culturalmente homogéneos, lo cual limita la comprensión de las estrategias de enseñanza de la lectura en contextos interculturales y plurilingües.

La integración de tecnologías digitales en la enseñanza de la lectura, documentada en el 41,9% de los estudios analizados, constituye una tendencia que refleja la necesidad de adaptar la praxis pedagógica a las transformaciones culturales y comunicativas de la sociedad contemporánea. Calderón y Duarte (2021) "los docentes reportaron dificultades para mantener la continuidad pedagógica en la enseñanza de la lectura durante la educación remota, con énfasis en la imposibilidad de realizar seguimiento personalizado y la falta de recursos digitales adecuados" (p. 15). Esta situación revela profundas limitaciones estructurales en el sistema educativo colombiano.

Tabla 7. Comparación de referentes teóricos sobre condiciones contextuales.

Autor	Aporte principal	¿Se asume?	Relación con la investigación
Fernández y González (2024)	Las docentes rurales integran saberes comunitarios y tradición oral en la enseñanza.	Sí	Orienta la comprensión de la praxis pedagógica en contextos rurales vulnerables.
Reyes (2019)	La integración intercultural demanda reconceptualizar enfoques pedagógicos.	Sí	Sustenta la necesidad de investigar la enseñanza de la lectura en contextos de diversidad.
Castillo (2022)	La praxis incluyente reinterpreta el currículo desde la vulnerabilidad.	Sí	Fundamenta la necesidad de una educación contextualizada en la ruralidad.

Fuente: Elaboración propia.

La revisión sistemática del estado del arte permitió identificar cinco tendencias predominantes, cinco brechas persistentes y cuatro desafíos centrales que caracterizan la

praxis pedagógica en la enseñanza de la lectura en Colombia. La Tabla 8 sintetiza los principales hallazgos documentales organizados por categorías de análisis.

Tabla 8. *Síntesis de hallazgos documentales sobre praxis pedagógica en la enseñanza de la lectura en Colombia.*

Categoría	Hallazgos principales	Autores representativos	Observaciones
Tendencias predominantes	Predominio discursivo de enfoques constructivistas (71,0%); atención a metacognición (58,1%); diversificación de recursos (64,5%); énfasis en lectura crítica (48,4%); integración digital incipiente (41,9%).	Amiama y Pacheco (2021); Ávila y Betancourt (2023); Fernández y González (2024); Díaz y Forero (2022); Palacios y Quintero (2022).	La adopción de enfoques innovadores se mantiene en nivel declarativo sin transformación sustancial de prácticas.
Brechas persistentes	Disonancia teoría-práctica; desconocimiento del perfil lector docente; insuficiente investigación en diversidad; limitada articulación entre niveles; desconexión investigación-política.	Amiama y Pacheco (2021); Cabrera y Daza (2022); Zuluaga y Acosta (2024); Tovar y Uribe (2024); Benítez y Castro (2023).	Las brechas estructurales limitan la transformación de la praxis pedagógica.
Desafíos centrales	Fortalecimiento de formación docente; promoción de equidad territorial; integración de perspectivas interculturales; articulación investigación-política-práctica.	Tovar y Uribe (2024); CEPAL (2022); Zuluaga y Acosta (2024); Estrada y Franco (2024).	Los desafíos requieren esfuerzos concertados de todos los actores del sistema educativo.

Fuente: Elaboración propia.

La discusión de los hallazgos permite configurar un mapa de tensión y posibilidades que orienta la comprensión de la praxis pedagógica para la enseñanza de la lectura en Colombia. La primera tensión se refiere al predominio discursivo de enfoques constructivistas y socioculturales en los estudios analizados (71,0%) que contrasta con la persistencia de prácticas tradicionales centradas en la repetición y el memorismo documentada por Amiama y Pacheco (2021) y Hernández y Jiménez (2023). Esta disonancia no constituye un fenómeno exclusivo del contexto colombiano, sino que ha sido ampliamente documentada en la literatura internacional. Duke y Cartwright (2021) señalan que la brecha entre las concepciones teóricas y las prácticas docentes es una característica recurrente en los sistemas educativos de América Latina. Desde una perspectiva crítica, esta tensión puede ser interpretada como una manifestación de lo que Sacristán (2013) denomina el "currículum oculto"

de la formación docente, donde las estructuras institucionales y las tradiciones pedagógicas ejercen una influencia más determinante que los discursos teóricos en la configuración de las prácticas. La formación inicial y continua de los docentes colombianos no logra aún trascender el modelo técnico de racionalidad que separa la teoría de la práctica, perpetuando enfoques instrumentalistas que reducen la enseñanza de la lectura a la aplicación de métodos y técnicas descontextualizadas (Carr y Kemmis, 1988). La segunda tensión se refiere a la creciente atención a las estrategias metacognitivas en la enseñanza de la lectura (58,1% de los estudios), que constituye un avance significativo en la comprensión de la lectura como un proceso complejo. Sin embargo, Ávila y Betancourt (2023) advierten que la incorporación de estas estrategias se concentra predominantemente en actividades de evaluación de la comprensión más que en actividades de monitoreo y regulación del

proceso lector. Esta limitación ha sido señalada también por investigaciones internacionales como las de Schraw (2010) y Baker (2010), quienes advierten que la enseñanza de estrategias metacognitivas requiere una secuenciación didáctica sistemática que progrese desde la modelización por parte del docente hacia la autorregulación autónoma por parte del estudiante.

La tercera tensión se refiere al énfasis en la lectura crítica y su vinculación con la formación ciudadana (48,4% de los estudios), que alinea la praxis pedagógica colombiana con los propósitos de una educación transformadora. Investigaciones como las de Díaz y Forero (2022) y Ocampo y Pérez (2023) documentan prácticas de mediación docente que promueven la selección de textos socialmente relevantes, el fomento del debate y la conexión con problemáticas del entorno. Sin embargo, la evidencia sugiere que estas prácticas son aún aisladas y no se articulan con un enfoque sistemático de desarrollo del pensamiento crítico (Ocampo & Pérez, 2023). La integración de la lectura crítica como un eje transversal del currículo, y no como una actividad ocasional, constituye un desafío que demanda tanto políticas educativas como diseños didácticos específicos.

Conclusiones

La presente revisión sistemática ha permitido analizar las tendencias, brechas y desafíos de la praxis pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en el contexto colombiano, a partir de la literatura científica publicada en el período 2021-2026. El análisis de los 31 estudios incluidos, seleccionados mediante un riguroso proceso metodológico conforme a los lineamientos de la declaración PRISMA 2020,

ofrece un panorama comprehensivo que permite responder a la pregunta de investigación formulada y proyectar líneas de acción para la transformación educativa.

En relación con las tendencias, se evidencia un predominio discursivo de enfoques constructivistas y socioculturales (71,0%), una creciente atención a las estrategias metacognitivas (58,1%), una diversificación de los recursos didácticos (64,5%), un énfasis en la lectura crítica y la formación ciudadana (48,4%), y una progresiva integración de tecnologías digitales (41,9%). Estas tendencias reflejan avances significativos en la comprensión de la lectura como un proceso complejo, crítico y situado, que demanda prácticas docentes reflexivas y contextualizadas. Pese a ello, la evidencia sugiere que la adopción de estos enfoques se mantiene con frecuencia en el nivel declarativo, sin lograr una transformación sustancial de las prácticas áulicas.

En cuanto a las brechas, se confirma la disonancia entre el discurso teórico y la práctica áulica como la más persistentemente documentada; el desconocimiento del perfil lector del docente como una variable crítica que incide en la calidad de la praxis; la insuficiente investigación en contextos de diversidad cultural, lingüística y territorial; la limitada articulación entre niveles educativos; y la desconexión entre investigación y política educativa. Estas brechas constituyen ámbitos prioritarios para la acción pedagógica y la investigación futura. Los desafíos para la transformación de la praxis pedagógica se configuran como derivaciones de las brechas identificadas. El fortalecimiento de la formación inicial y continua de los docentes, con énfasis en la enseñanza de la lectura, constituye un desafío

central que requiere reformas curriculares que incrementen la carga horaria y potencien los espacios de práctica reflexiva. La promoción de la equidad territorial demanda políticas educativas que reconozcan las especificidades de los distintos contextos del país y asignen recursos de manera diferencial para compensar las desventajas iniciales. La integración de perspectivas interculturales en la enseñanza de la lectura exige una reconceptualización de los enfoques pedagógicos que supere el paradigma monocultural. La articulación entre investigación, política y práctica demanda mecanismos efectivos de transferencia y diálogo entre los distintos actores del sistema educativo.

Se concluye que, aunque la praxis pedagógica en la enseñanza de la lectura en Colombia evidencia avances en la incorporación de enfoques innovadores y en la diversificación de recursos, persisten brechas estructurales que limitan su transformación. La superación de estas brechas y la respuesta a estos desafíos demandan un esfuerzo concertado de todos los actores del sistema educativo: los docentes, como agentes centrales de la transformación pedagógica; las instituciones de formación docente, como responsables de la preparación inicial y continua de los educadores; los formuladores de políticas educativas, como garantes de condiciones estructurales que favorezcan una educación de calidad; y los investigadores, como generadores de conocimiento que oriente las decisiones pedagógicas y políticas.

Referencias Bibliográficas

- Amiama, C., & Pacheco, B. (2021). Perfil lector de docentes de los primeros grados y sus conocimientos sobre la enseñanza de lectoescritura inicial. *Revista Educación*, 46(2), 1–17.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.48271>
- Ávila, M., & Betancourt, J. (2023). Uso de estrategias metacognitivas en la enseñanza de la comprensión lectora en educación media. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 125–148.
<https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/724>
- Benítez, C., & Castro, L. (2023). Factores asociados al desempeño en comprensión lectora en estudiantes de básica primaria. *Revista Colombiana de Educación*, 86(1), 45–68.
<https://www.redalyc.org/journal/2550/255073750003/html/>
- Cabrera, A., & Daza, J. (2022). Formación lectora y práctica docente: Un estudio de caso en una institución educativa de Cartagena. *Cuadernos de Lingüística*, 28(2), 23–42.
<https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/15343>
- Calderón, M., & Duarte, P. (2021). Enseñanza de la lectura en tiempos de educación remota: Percepciones docentes. *Educación y Ciudad*, 40(1), 10–28.
<https://www.redalyc.org/journal/1941/194170643004/html/>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
<https://archive.org/details/carr-w.-y-kemmis-s.-teoria-critica-de-la-ensenanza>
- Castillo, N. (2022). *Praxis pedagógica incluyente y mediación sociocultural*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
<http://www.upel.edu.ve/>
- CEPAL. (2022). *Panorama social de América Latina y el Caribe 2022*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/48540>
- Díaz, L., & Forero, A. (2022). La mediación docente en la formación de lectores críticos en educación secundaria. *Folios*, 55(1), 45–64.
<https://share.google/bCud0xzWT8m4TFkna>

- Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S25–S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Estrada, P., & Franco, D. (2024). Evaluación de la praxis pedagógica en la enseñanza de la lectura: Construcción y validación de un instrumento. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 25–42. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8054627.pdf>
- Fernández, M., & González, R. (2024). Praxis pedagógica y formación de lectores en zonas rurales de Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 60(1), 45–62. <https://doi.org/10.3233/EFI-180221>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. https://www.researchgate.net/publication/27585251_Giroux_HA_1990_Los_profesores_como_intelectuales_Hacia_una_pedagogia_critica_del_aprendizaje
- Gusenbauer, M., & Haddaway, N. R. (2020). Which academic search systems are suitable for systematic reviews or meta-analyses? *Research Synthesis Methods*, 11(2), 181–217. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1378>
- Hernández, C., & Jiménez, D. (2023). Concepciones docentes sobre la enseñanza de la lectura en el Caribe colombiano. *Zona Próxima*, 38(1), 60–78. <https://share.google/J307JOaiU9ljcvuWF>
- Higgins, J, Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, M. J., & Welch, V. A. (Eds.). (2019). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions* (2nd ed.). Wiley-Blackwell. <https://www.cochrane.org/authors/handbooks-and-manuals/handbook>
- Hong, Q., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., ... Pluye, P. (2018). The Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) version 2018 for information professionals and researchers. *Education for Information*, 34(4), 285–291. <https://doi.org/10.3233/EFI-180221>
- Ibáñez, N., & Lozano, D. (2021). Efecto del programa de formación docente “Leer para enseñar” en las prácticas de enseñanza de la lectura. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 78–95. <https://share.google/5TfNAdFY42qbv6qRp>
- Londoño, M., & Martínez, J. (2023). Percepciones docentes sobre las dificultades de aprendizaje de la lectura en estudiantes de sectores populares. *Pedagogía y Didáctica*, 29(2), 30–48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9093725>
- Martínez Ruiz, W. L. (2024). Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura durante la pandemia del COVID-19: Una revisión sistemática de la literatura (2020–2023). *Perspectivas*, 9(24), 148–166. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.perspectivas.9.24.2024.148-166>
- Methley, ., Campbell, S., Chew, C., McNally, R., & Cheraghi, S. (2014). PICO, PICOS and SPIDER: A comparison study of specificity and sensitivity in three search tools for qualitative systematic reviews. *BMC Health Services Research*, 14, 579. <https://doi.org/10.1186/s12913-014-0579-0>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”* (PNLE). <https://www.mineduacion.gov.co/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Estándares básicos de competencias en lenguaje*. <https://www.mineduacion.gov.co/>
- Ocampo, J., & Pérez, M. (2023). La lectura crítica en la educación media: Un estudio de caso en instituciones de Cali. *Lenguaje y Textos*, 55(1), 33–50.

- https://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-053X2016000200011
- Ospina Rodríguez, P. (2024). Revisión sistemática de las estrategias de la lectura crítica en la educación superior desde las habilidades metacognitivas. *Estudios y Perspectivas*, 4(3).
<https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i3.451>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71.
<https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Palacios, D., & Quintero, L. (2022). Integración de tecnologías digitales en la enseñanza de la lectura en contextos escolares colombianos. *Education in the Knowledge Society*, 23(1), 30–48.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/13117>
- Reyes, Y. (2019). *Leer y escribir en contextos de diversidad*. Editorial Universidad de Antioquia.
<https://www.redalyc.org/journal/1790/179068333004/html/>
- Sacristán, J. G. (2013). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=408223>
- Schraw, G. (2010). Promoting self-regulation in the classroom. *Educational Psychology Review*, 22(2), 121–138.
https://www.researchgate.net/publication/225234905_Promoting_Self
- Tovar, A., & Uribe, D. (2024). Formación inicial de docentes y enseñanza de la lectura: Análisis de los programas de licenciatura en Colombia. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 55–72.
<https://www.redalyc.org/journal/2991/299166155004/html/>
- UNESCO. (2019). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2019: Migración, desplazamiento y educación*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265994>

- Zuluaga, O., & Acosta, J. (2024). Praxis pedagógica y lectura crítica en contextos de diversidad cultural colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, 88(1), 20–38.
<https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/255>



Esta obra está bajo una licencia de **Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional**. Copyright © Sujey Karina Fuentes Daza.

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

