

Percepción docente sobre las habilidades lectoescritoras en estudiantes

Teachers' perceptions of students' literacy skills

Carlos Alberto Moreno Chaparro.¹; Óscar Martín Vázquez Reyes².

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Fecha de recepción: 22 de abril de 2026.
Fecha de aceptación: 19 de junio de 2026.

¹Comunicador Social. Universidad de Pamplona. Pamplona – Colombia.
E-mail: carlos.morenocar@unipamplona.edu.co
Código ORCID:
<http://orcid.org/0009-0003-0500-5150>

²Magister en Educación. Docente. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Ciudad Juárez - México.
E-mail: oscar.vazquez@uacj.mx
Código ORCID:
<http://orcid.org/0000-0002-9522-6808>

CITACIÓN: Moreno, C. & Vázquez, O. (2026). *Percepción docente sobre las habilidades lectoescritoras en estudiantes*. Revista Conocimiento, Investigación y Educación. (CIE). Vol. 1. (22), 83-96.

Resumen

El presente estudio analiza las percepciones de docentes sobre las habilidades lectoescritoras de sus estudiantes en la ciudad de Pamplona, Colombia. De acuerdo con un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico, se realizaron entrevistas a profundidad a ocho maestros de los niveles de primaria, secundaria, bachillerato y universidad. Los resultados revelan una preocupación compartida por el bajo nivel de comprensión crítica e inferencial de los alumnos, un rezago agudizado por la fractura longitudinal que dejó la reciente contingencia sanitaria. Se concluye que la tecnología desempeña un papel paradójico: mientras es percibida como una herramienta que democratiza el acceso a la información en contextos de carestía económica, su uso acrítico fomenta el inmediatismo y la superficialidad cognitiva. Se destaca la necesidad de un acompañamiento familiar activo, la revalorización del capital cultural del docente como mediador esencial, y de una política de continuidad en la alfabetización académica.

Palabras Clave: *Lectoescritura, percepción docente, comprensión lectora, redacción, enseñanza-aprendizaje.*

Abstract

This study analyzes teachers' perceptions regarding their students' literacy skills in the city of Pamplona, Colombia. Adopting a qualitative approach with a phenomenological design, the researchers conducted in-depth interviews with eight educators across primary, secondary, high school, and university levels. The results reveal a shared concern regarding students' low levels of critical and inferential comprehension—a deficit exacerbated by the long-term disruption caused by the recent health crisis. The study concludes that technology plays a paradoxical role: while it is perceived as a tool that democratizes access to information in contexts of economic hardship, its uncritical use fosters a desire for instant gratification and cognitive superficiality. The findings highlight the need for active family support, a revaluation of the teacher's cultural capital as an essential mediator, and a policy ensuring continuity in academic literacy.

Keywords: *Literacy, teacher perception, reading comprehension, writing, teaching-learning.*

Introducción

En el contexto educativo de la ciudad de Pamplona, Colombia, las habilidades lectoescritoras de los estudiantes representan un desafío significativo para los docentes. Las competencias relacionadas con esas habilidades son clave, no solo para el buen desempeño académico, sino también para la formación integral de los estudiantes en cualquier disciplina del conocimiento, pues la lectoescritura es una herramienta fundamental para desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de comunicar ideas de manera efectiva.

En los varios niveles educativos, desde primaria hasta universidad, es sabido que los profesores perciben una disparidad entre sus expectativas y las verdaderas capacidades que poseen los estudiantes en comprensión lectora, ortografía y redacción. En ese sentido, siempre se diluyen culpas, pero jamás se concluye un agente en específico; el panorama, entonces, es difuso cuando se trata de identificar al verdadero responsable de esa popular noción de bajo nivel lectoescritor. A esta complejidad estructural se suman hoy factores contemporáneos ineludibles que exigen ser analizados, como las secuelas de la reciente pandemia y el uso acrítico de dispositivos digitales.

El presente estudio aborda esta problemática mediante el análisis de las percepciones docentes sobre las habilidades lectoescritoras de sus estudiantes en los niveles de primaria, básica secundaria, bachillerato y universidad. Se partió del propósito de identificar los principales problemas percibidos por los profesores, así como los factores que potencian o limitan el desarrollo de las competencias

lectoescritoras, como el inmediatez tecnológico y el rol fundamental del propio capital cultural y autodidacta del maestro, con el objetivo de generar un entendimiento más profundo de la situación y aportar a la mejora de las prácticas educativas.

El estudio es relevante debido a la importancia de las habilidades lectoescritoras en el desarrollo integral de los estudiantes, no solo en su vida académica, sino también como seres humanos. Tener clara la percepción de los docentes en el contexto educativo de la ciudad de Pamplona, Colombia, respecto a estas competencias es fundamental, pues permite tener un panorama más claro sobre el estado de esta competencia en la zona, e idealmente influirá en las estrategias de enseñanza y, por lo tanto, en el rendimiento académico del alumnado.

Asimismo, esta investigación es útil para el posible desarrollo de futuras políticas de enseñanza: al entender las percepciones de los maestros sobre las habilidades lectoescritoras, es posible diseñar programas que incentiven escritura y lectura más ricas y críticas. También, la formación docente se vería beneficiada, pues se aportarían elementos para la creación de directrices del mejoramiento de la práctica educativa, la formación continua y la evaluación profesoral.

Esta visión contextualizada de la competencia lectoescritora no solo debe impactar positivamente a los estudiantes y docentes de Pamplona, sino que también podría servir como modelo para otros contextos educativos similares en Colombia y en el ámbito internacional, promoviendo una visión más moderna y efectiva de la enseñanza de la lectoescritura.

Revisión de Literatura

La lectoescritura es una competencia fundamental que ha permitido la evolución de la sociedad humana. Diversos estudios abordan su progreso y relevancia, especialmente desde inicios del siglo XX. Piaget (1923), desde su constructivismo biogenético, analiza la adquisición del lenguaje en la infancia y la manera en que el pensamiento infantil establece las bases para la lectoescritura. Este enfoque resulta clave para comprender la importancia del desarrollo de estas habilidades desde la edad temprana.

Más adelante, Freire (1967, 1982), basado en su pedagogía crítica, profundiza en el papel de la lectoescritura en el proceso educativo y su impacto en la emancipación personal; sostiene que la lectura trasciende la decodificación de palabras y se convierte en una herramienta para la comprensión del mundo.

Si bien Piaget y Freire sientan las bases teóricas, estudios consecutivos identifican dificultades específicas en la adquisición y práctica de la lectoescritura. Luego de estas bases fundacionales, la investigación de finales del siglo XX y principios del XXI se ha volcado hacia la detección de síntomas específicos en el aula. Sánchez Avendaño (2005) analiza las deficiencias en la expresión escrita de los universitarios en Costa Rica, y halla escasa conciencia de los estudiantes respecto a la escritura formal.

Dicha problemática encuentra sentido en la perspectiva de Kapuściński (2005), quien enfatiza la relación entre lectura y escritura, afirmando: “por cada página escrita, cien leídas” (p. 20). Esto

sugiere que la falta de hábito lector incide directamente en la calidad de la escritura, una idea que refuerza el hallazgo del estudio costarricense. García (2013), en tanto, identifica dos etapas de la lectoescritura: la adquisición y el dominio, y si bien su estudio enfatiza la niñez, lo descubierto aplica para cualquier edad.

Kapuściński (2005) considera también que, más allá de análisis teóricos o de clases magistrales, a través de la práctica se logra adquirir y dominar esta competencia. En el contexto colombiano, Romero et al. (2006) plantean que la adquisición de la lectoescritura es un proceso continuo y que su desarrollo no puede depender exclusivamente de actividades académicas.

Sotomayor et al. (2011) aseguran que la lectoescritura no es solo un proceso continuo, sino clave incluso para el buen desarrollo laboral de las personas. Su estudio concluye que los jóvenes del nuevo milenio requieren habilidades lectoescritoras no únicamente para rendir en la academia, sino porque los desafíos actuales exigen otras competencias, como la evaluación crítica de fuentes, la inferencia y la co-construcción de textos. Investigaciones recientes exploran la motivación hacia la lectoescritura: National Literacy Trust (2023) revela que solo un tercio de los estudiantes escoceses entre 8 y 18 años disfrutaban leer o escribir, hallazgo que refuerza la tendencia observada en estudios sobre el desinterés generalizado en la lectoescritura y sugiere que el problema no es exclusivo de países en desarrollo, sino una preocupación global.

En este campo académico de Colombia, es clave mencionar a López (2013), quien encuestó a 200 docentes en

cinco universidades de Manizales y concluye que la escritura es poco utilizada como herramienta de aprendizaje en la educación superior, con lo que permite echar un vistazo sobre cómo esta competencia es desarrollada en la universidad, pues las investigaciones antes mencionadas se enfocaban mayormente en la educación previa a la superior.

En consecuencia, la enseñanza de la lectoescritura parece requerir estrategias más efectivas y un enfoque integral incluso en el ámbito universitario. Se ha empezado a realizar también análisis en estudiantes universitarios en cuanto a la lectoescritura en todos los campos disciplinarios, como lo menciona Abanto Atauje (2019), quien encontró que, a mayor comprensión lectora, mejor es la redacción académica, incluso al tratarse de estudiantes de ingeniería.

En ese sentido, Pérez y La Cruz (2014) evidencian la falta de métodos efectivos para fomentar la lectoescritura desde los niveles educativos iniciales, y señalan la necesidad de un enfoque más dinámico y adaptado a los nuevos entornos tecnológicos. A partir de estos hallazgos, otras investigaciones analizan factores externos: Ramírez y Helena (2014), por ejemplo, analizan el impacto de las plataformas digitales en la redacción de niños y jóvenes; los resultados indican que el uso frecuente de redes sociales conlleva una relajación en la aplicación de normas gramaticales, lo que repercute negativamente en la escritura formal y, por ende, en la lectoescritura.

Como se ve, la mayoría de las investigaciones sobre lectoescritura se centran en el desempeño estudiantil, lo que a menudo deja en segundo plano o poco explicado el papel o la visión de los

docentes. De hecho, se ha generado la percepción de que los educadores son los responsables de las deficiencias en esta competencia.

Aguilar y Viniegra (1998) tratan el papel trascendental de los educadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta área en particular. Arteagoitia et al. (2015) analizan qué actividades realizan los docentes para el enriquecimiento del vocabulario del alumnado y, por ende, el enriquecimiento de la competencia lectoescritora.

Del mismo modo, García (2020) concluye que, más que sólo enseñar, el docente es un generador de reflexiones sociales y políticas desde el aula, que posteriormente saldrán al mundo. Es importante precisar que este rol evoluciona con el tiempo y las nuevas herramientas; por ello, afirman Chacha-Supe y Rosero-Morales (2020), es una necesidad que los profesores se mantengan actualizados frente a innovaciones educativas; así, complementan Arteagoitia et al. (2015), los docentes podrán manejar estrategias excelentes para enriquecer las habilidades lectoescritoras del alumnado.

Para tener un panorama más actual de la situación, Vázquez Reyes et al. (2024) plantean una exploración similar a la del presente estudio, lo que permite conocer lo que piensan los docentes sobre las habilidades lectoescritoras de sus alumnos, pero enfocados en la realidad académica de Ciudad Juárez, México. Descubrieron que los maestros atribuyen rezago y pobre desempeño en lectoescritura de estudiantes de todos los niveles educativos a factores como la falta de formación magisterial especializada, planes y programas educativos inadecuados, el contexto

sociofamiliar de los alumnos y el uso excesivo de dispositivos tecnológicos. El presente estudio busca ampliar la perspectiva al analizar la percepción docente sobre las habilidades lectoescritoras de sus alumnos, verificar si la atribución de responsabilidades se repite o si hay matices distintos, proporcionando así una visión más completa de la problemática en la realidad colombiana, específicamente en Pamplona.

En síntesis, la literatura revela una tensión entre los ideales de formación integral y la crisis de profundidad en los procesos actuales; al desplazar el foco del desempeño estudiantil hacia la objetividad-subjetividad del maestro, esta investigación busca llenar un vacío interpretativo en un contexto local; así, la voz docente es el insumo fundamental para desentrañar las razones de la disparidad entre las expectativas académicas y las capacidades reales, permitiendo proponer rutas de mejora en el proceso.

Metodología

El estudio es cualitativo, con un diseño fenomenológico, orientado a interpretar las vivencias y significados que los docentes atribuyen a la realidad académica de sus estudiantes; este enfoque permite una comprensión profunda de las prácticas y percepciones en el entorno educacional (Galeano Marín, 2018).

Los participantes fueron ocho docentes (dos representantes de cada nivel educativo: primaria, básica secundaria, bachillerato y universidad) que dictan clases relacionadas con la lectoescritura en instituciones educativas ubicadas en la ciudad de Pamplona, Norte de Santander, Colombia, lo que garantiza una visión

transversal del sistema. Los participantes cuentan con una antigüedad docente que oscila entre los 2 y los 42 años, lo que también aporta una perspectiva histórica y evolutiva sobre la enseñanza de la lengua.

Se utilizó la entrevista a profundidad como técnica principal, lo que permitió que los discursos docentes fluyeran más allá de las respuestas cerradas. El análisis de la información se realizó mediante la categorización de los testimonios, buscando patrones de coincidencia y divergencia para garantizar una cobertura integral del fenómeno, y para efectos del análisis de la información se aplicó una codificación alfanumérica que asigna la denominación “D” para “docente”, un número (“1”, por ejemplo) para identificar a cada uno de los ocho participantes, y una referencia al grado en que imparte clases (“PRI” para primaria, por ejemplo); con ello se aseguró el anonimato y se facilitó el estudio por niveles.

Tabla 1: Docentes que dictan clase en nivel de primaria

Clave	Sexo y edad	Antigüedad en la docencia	Grado actual que imparte	Formación profesional	Sistema educativo
D1-PRI	Mujer, 58	33	3o, 4o y 5o	Especialización en Problemas de Aprendizaje	Público
D2-PRI	Mujer, 65	42	2o y 3o (ha dictado en todos los grados en el pasado)	Especialización en Metodología de Enseñanza del Español	Público (rural en un inicio)

Nota: Elaboración Propia (2026)

Tabla 2. Docentes participantes que dictan clase en el nivel de básica secundaria

Clave	Sexo y edad	Antigüedad en la docencia	Grado actual que imparte	Formación profesional	Sistema educativo
D3-SEC	Hombre, 34	2	6o	Licenciatura en Lengua Castellana	Público
D4-SEC	Hombre, 55	15	8o y 9o	Licenciatura en Lengua Castellana, Español y Literatura	Público

Nota: Elaboración Propia (2026)

Tabla 3. Docentes participantes que dictan clase en el nivel de bachillerato

Clave	Sexo y edad	Antigüedad en la docencia	Grado actual que imparte	Formación profesional	Sistema educativo
D5-BAC	Mujer, 32	9	10o y 11o	Profesional en Historia	Público
D6-BAC	Hombre, 50	28	10o y 11o	Especialización en Lúdica Educativa	Público

Nota: Elaboración Propia (2026)

Tabla 4. Docentes participantes que dictan clase en el nivel de educación superior

Clave	Sexo y edad	Antigüedad en la docencia	Grado actual que imparte	Formación profesional	Sistema educativo
D7-UNI	Mujer, 41	7	3o, 4o y 5o semestres	Profesional en Comunicación Social (está finalizando la maestría)	Público
D8-UNI	Mujer, 57	12	3er semestre	Maestría en Comunicación Periodística, Institucional y Empresarial	Público

Nota: Elaboración Propia (2026)

Resultados

El análisis de los discursos docentes permite identificar una red de significados que explican la crisis de las habilidades lectoescritoras desde una perspectiva sistémica. De acuerdo con los análisis realizados, se obtuvieron las siguientes categorías centrales: Docencia y Lectoescritura; de la primera se desprendieron los apartados “Formación y conocimiento sobre lectoescritura” y “Planes y programas educativos y proceso de enseñanza”; de la segunda, los apartados “Importancia de la lectoescritura”, “Habilidades en la lectoescritura”, “Problemas o deficiencias”, “Factores o agentes involucrados en la problemática y “Aptitudes sobresalientes en lectoescritura”.

Estas categorías surgen a partir del guion usado para entrevistar a la población participante y del análisis de las respuestas de los entrevistados, al considerar que

puntos enfocaban, profundizaban o extendían; otro factor importante fue la similitud de las respuestas. Con ello se garantizó cubrir adecuadamente los temas principales de la investigación: la lectoescritura y la educación

Categoría Docencia

Esta categoría explora la identidad del profesorado y su percepción sobre los marcos que regulan la enseñanza de la lengua. En ella se identificaron aptitudes y conocimientos de los docentes referentes a la lectoescritura, y si su educación y experticia en esta competencia se desarrollaron con cursos o programas formativos del área.

La gran mayoría de los docentes se consideran autodidactas en la competencia lectoescritora y consideran haber desarrollado interés por la lectura desde pequeños; precisan que su gusto y disciplina se vieron influenciados por su familia. El hábito surge por un modelamiento temprano en el hogar, lo que sugiere que la literacidad es, ante todo, una práctica sociocultural heredada:

“En el caso mío, por ejemplo, mi papá todas las noches sagradamente se servía un vaso de leche con un bocadillo y leía, religiosamente; él tenía ese hábito y yo lo veía. En mi familia, el domingo, sagradamente se compraba el periódico y cada uno tenía una sección favorita y la leía” (D7-UNI).

Todos los entrevistados afirman que el entorno de crianza es clave para el desarrollo del hábito lector y, por ende, el buen desarrollo de la lectoescritura, aunque destacan que no es una “regla de oro”, ya que compartieron casos de quienes lo

desarrollaron a pesar de no haberse criado en un entorno lector.

Debido a que los profesores gustaban de la lectura desde pequeños, a la hora de decidir un camino profesional se inclinaron hacia la lengua castellana, y estudiaron, por ejemplo, carreras que requieren competencia lectoescritora, como Licenciatura en Lengua Castellana, Pedagogía, Historia y Comunicación Social. Sin embargo, no todos se inclinaron en primera instancia por ese camino:

“Ser profesor de lengua castellana, en el transcurso de mi vida es como de la última etapa, ya (que) me ha gustado ser inquieto. Soy administrador educativo, no lo ejercí mucho, soy psicopedagogo, soy especialista en educación sexual y por alguna inquietud de la vida hace algunos 15 años estudié literatura” (D4-SEC).

Una profesora de primaria no era tan lectora en su infancia, pero desarrolló el gusto por ella cuando ingresó a la educación superior:

“Siempre me gustó la materia de Español durante todo mi estudio y sobre todo me gustó mucho la parte de dramatización. La lectura fue más bien poca al principio, pero después ya uno ve la importancia de la lectura y ya le va cogiendo ese cariño, sobre todo que me estudié en esa carrera, entonces ya pues por requisito de leer sus obras, de literatura, de sobre todo la comprensión lectora, y eso fue lo que me ayudó para después motivar a mis estudiantes” (D2-PRI).

Todos los entrevistados concuerdan en la importancia “vital” de la lectura, sea que hubiesen sido lectores desde pequeños o desde su etapa universitaria, y precisan

que su hábito lector les permite promover la lectoescritura entre sus estudiantes.

Este “currículo del hogar” actúa como cimiento sobre el cual se construye la identidad docente. La formación universitaria es percibida como un espacio de especialización técnica, pero no siempre como el lugar donde nace el amor por la palabra escrita.

Respecto a los contenidos, existe una valoración positiva sobre la flexibilidad de los programas; no obstante, emerge una tensión entre el canon literario y las capacidades reales de los alumnos. En ese sentido, en la subcategoría correspondiente, “Planes y programas educativos y proceso de enseñanza”, las docentes universitarias afirman que, al contar con libertad para seleccionar los textos a trabajar con sus alumnos, procuran versatilidad y actualidad de géneros, inclinándose por autores modernos, como Mario Mendoza, ejemplos de literatura y periodismo contemporáneos, aunque sin olvidar a los autores clásicos colombianos, como Gabriel García Márquez y José Eustasio Rivera.

Los docentes que dictan clase en colegios (primaria) consideran que no hay problema con los contenidos que abordan, ya que están más enfocados en generar en los niños comprensión de la lectura y formar su escritura, por lo que los textos no son muy complejos; afirman que cada cierto tiempo los planes de estudio son actualizados, por lo que no los consideran anticuados.

Los de básica secundaria y bachillerato enfrentan un panorama distinto, pues en esta etapa educativa se abordan textos complejos, como *La Vida es Sueño*, *la Ilíada* y *el Mio Cid*, por lo que

critican que no pueden ser abordados por alumnos de entre 13 y 16 años, mucho menos si no acostumbran leer; sin embargo, afirman que los planes de estudio se han ido actualizando, y aunque no es obligatorio leer esos textos, sí deben abordarlos en razón de sus temas y autores.

D3-SEC afirma que utiliza una técnica para hacerlos más atractivos, “acomodándolos” en cuanto a su complejidad, para generar curiosidad entre sus estudiantes cuando les cuenta la historia. El profesor D4-SEC charla y debate con sus alumnos fragmentos de libros clásicos, para así, sin necesidad de leer el libro completo, despertarles curiosidad.

Los profesores de bachillerato manifestaron que están de acuerdo con los temas y textos que abordan los planes de estudio, ya que se han ido actualizando y les permiten tener pequeñas libertades a la hora de buscar lecturas. Consideran que a veces fallan al querer abordar en un determinado tiempo a como dé lugar cierta cantidad de contenidos, que en ocasiones pueden ser excesivos para el periodo escolar:

“Si de pronto en el periodo son 10 temas ... 8 temas, pero si no alcanzan a ver sino dos, para mí lo que me interesa es que ellos aprendan algo, que esos dos queden bien aprendidos” (D6-BAC).

En general, entonces, los docentes están de acuerdo con los planes de estudio, que se han ido actualizando, en que se les da cierta libertad para abordar los textos e, incluso, elegirlos.

Categoría Lectoescritura

En esta dimensión, se desglosa el diagnóstico de las habilidades de los

estudiantes y los factores que, a juicio del docente, lastran el proceso. Todos los profesores concuerdan en que la mayoría de sus alumnos tienen deficiencias notables en la competencia lectoescritora, no deseadas ni por ellos ni por los planes de estudio; sin embargo, destacan que una pequeña porción de estudiantes que cuentan con las habilidades esperadas logra contagiar y motivar, tanto a los docentes como a sus compañeros, para mejorar, pues tienen deficiencias, mas no carencias totales; esta respuesta ilustra tal condición:

“Los muchachos para la lectura literal son buenos, todo lo que está en el texto, bien ahí, están en el texto bien, pero entonces ya cuando vamos a la inferencia de lo crítico, en lo inferencial, tienen ahí más o menos algo que retomar, pero en lo crítico se quedan bastante” (D6-BAC).

Existen tres agentes que afectan el desempeño lectoescritor, según las respuestas de los docentes: la dependencia tecnológica, el “inmediatismo” y la pereza, cada uno consecuencia del otro (la tecnología genera un afán de obtener resultados inmediatos y, por lo tanto, flojera a enfrentarse a textos que demandan tiempo y atención):

“Ellos vienen de una etapa donde están aprendiendo a leer, descubriendo todo ese entorno bellísimo que es la lectura. Hay que darles los conocimientos, enseñarles demasiado, ponerlos a leer bastante, aunque como le digo, a ellos les da pereza” (D3-SEC).

De acuerdo con esta concepción, los alumnos obtienen un aprendizaje superficial ante la competencia lectoescritora, lo que se repite en varias etapas educativas, ya que no distinguen la importancia del proceso de aprendizaje, lo

que provoca deficiencias que se proyectan hasta la etapa universitaria.

Sin embargo, algunos destacan que, así como genera deficiencias, la tecnología también logra potenciar el aprendizaje en esta área. Para este profesor, la tecnología no es una mala influencia por sí misma, sino una herramienta que tiende a ser mal utilizada; considera que gracias al celular se cuenta con acceso a infinidad de textos para practicar la lectura:

“Pero definitivamente, importantísima la herramienta y hoy pues a Dios gracias, por eso la tecnología, el Internet, celular [...] si usted antes quería leer una noticia tenía que tener el dinero, ir a comprar el periódico, generalmente lo compra uno los fines de semana, o esperar que pronto en una parte le prestarán el periódico de ocho días para poder leer un artículo. No todo mundo teníamos el dinerito, hoy usted en línea agarra y busca en las redes sociales” (D4-SEC).

En lugar de recriminar la tecnología, la usa como herramienta para que sus estudiantes tengan acceso a muchos libros, haciendo que vean la lectura como algo cercano a ellos y que no descontrolará el presupuesto mensual de sus familias. Esta estrategia también es usada en primaria por D1-PRI, quien afirma que antes el factor económico era importante, pero que ahora, gracias a la tecnología, está perdiendo fuerza como agente responsable de la mala lectoescritura.

Sin embargo, algunos profesores sí destacan la dificultad para tener acceso a los libros, que no resultan tan asequibles, por lo que para muchos estudiantes de instituciones públicas no son una opción:

“De pronto no tengo acceso a comprar libros ahorita, se entra en libros que están bastante costosos, y quisiera leerlos, pero no puede porque no tiene cómo comprarlos. ¿Los libros en Colombia son costosos..? Son costosos, sí, son costosos, entonces de pronto también es una barrera” (D7-UNI).

Al nivel primaria lo afectó de manera especial la pandemia. Según los testimonios, las clases virtuales imposibilitaron el monitoreo de las habilidades básicas de lectura y escritura, lo que hizo que niños que debían aprender a leer y escribir en primer grado llegaran a tercero sin haberlas desarrollado. Este factor salió del control de los docentes, y muchas familias no asumieron el rol activo que les correspondía en la práctica de estas habilidades, pues los padres estaban trabajando a distancia.

El nivel universitario refleja las etapas anteriores y las deficiencias son iguales, de acuerdo con los profesores, y puede deberse incluso a la procrastinación del alumnado:

“Nosotros recibimos a los estudiantes universitarios cuando ya tienen un proceso de básica primaria, de básica secundaria, educación media, incluso algunos tienen educación técnica y tecnológica antes de entrar a la universidad.

Entonces, es un proceso que no debería iniciar en la universidad. O sea, debería gestarse incluso en la etapa preescolar, por ejemplo, ¿cierto? O sea, es fundamental que nosotros motivemos el tema de la lectura, sobre todo cuando estamos en una generación que nació con el celular debajo del brazo, con el computador debajo del brazo, con el Internet debajo del brazo, con los videojuegos debajo del

brazo; potenciar esas habilidades lectoescritoras para que cuando lleguen a la universidad, lo que ellos hagan sea fortalecerlas y no aprenderlas” (D7-UNI).

Los docentes consideran que en la etapa universitaria existe mayor libertad metodológica, y con ello cuentan para empezar a desarrollar la competencia lectoescritora; una estrategia es la lectura colectiva de textos de interés común, pero, aun así, el desinterés persiste, acentuado por el abuso tecnológico:

“Los veo constantemente en el celular, tanto en clase como fuera de clase. Si no hago una lectura colectiva, muy posiblemente no me leen [...] yo a veces estoy en clase y veo al estudiante en el celular todo el tiempo, de principio a fin, y uno dice, este estudiante no le conocí la voz en todo el semestre, porque no participó nunca, estuvo metido en el celular todo el tiempo” (D7-UNI).

Consideran que la distracción generada por los teléfonos también afecta hasta a los estudiantes que los utilizan como medios de lectura, ya que son interrumpidos por las notificaciones de las apps o los mensajes y, aunque no llegue ningún aviso, los usuarios tienen la tentación constante de revisar sus redes sociales. Por ello, una docente universitaria promueve la lectura en material impreso, no solo para evitar las distracciones cibernéticas, sino porque considera que es evidente el mayor beneficio cerebral y el desarrollo de las competencias lectoescritoras:

“Cada vez está más invadido el mundo de las comunicaciones por las herramientas digitales o redes sociales, es algo complicado; pienso que la mejor

lectura es la que se hace sobre un papel” (D8-UNI).

Las docentes universitarias afirman que la lectoescritura es una competencia que no solo deben desarrollar los estudiantes de Comunicación Social, Derecho y carreras afines, sino todos:

“Independientemente de la profesión que tengan, ve uno que cada vez leen menos, leen menos impreso, leen más, ocupan más su tiempo en el móvil, en el celular, y creo que eso es grave para la lectoescritura en la vida del ser humano [...] entonces la comprensión lectora no es lo que debería ser, no es la suficiente para cuando uno hace que un alumno lea un libro; de pronto lo pone uno a hacer un análisis, a hacer un resumen, a redactar un ensayo, y son escritos poco profundos” (D8-UNI).

Explica que lo superfluo se debe directamente a la superficialidad en el léxico. Las docentes universitarias consideran que puede deberse no solo a la poca lectura, sino a la gran exposición a redes sociales, un ambiente relajado poco exigente en cuanto a calidad escrita, lo que hace que incluso en el día a día se termine hablando con las carencias propias de las plataformas digitales. D8-UNI recalca el mal uso de redes sociales y considera increíble que alguien que dura más de dos horas seguidas con acceso a Internet no sepa cuáles son los autores clásicos colombianos y, en general, de la literatura en español.

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo analizar las percepciones docentes sobre las habilidades lectoescritoras de sus

estudiantes para comprender la disparidad entre las expectativas pedagógicas y el real desempeño estudiantil. Los hallazgos demuestran que el bajo nivel de comprensión inferencial y crítica, más que un fenómeno aislado, es un síntoma estructural que atraviesa los cuatro niveles educativos analizados.

Al contrastar los resultados con la revisión de la literatura, se evidencia una clara coincidencia con investigaciones previas respecto a la atribución de responsabilidades; al igual que en el estudio de Vázquez Reyes et al. (2024), los maestros en Pamplona sitúan el origen de las deficiencias en factores externos, primordialmente en el entorno sociofamiliar y el uso acrítico de dispositivos tecnológicos. Este inmediatez tecnológico coincide con lo reportado por Ramírez y Helena (2014), quienes advierten que la interacción en redes sociales repercute negativamente en la formalidad y densidad de la escritura académica.

No obstante, la interpretación crítica de los datos revela el principal aporte de esta investigación: una paradoja tecnológica mediada por el contexto socioeconómico, pues mientras la literatura académica en torno al tema frecuentemente demoniza el uso de pantallas, los docentes en Pamplona (como D4-SEC) asumen un rol de mediadores, al reconocer que los dispositivos móviles democratizan el acceso a la lectura en un país donde la adquisición de material bibliográfico impreso representa un lujo económico. Asimismo, el autodidactismo reportado por los maestros sugiere que la literacidad se concibe como una práctica sociocultural heredada, pero al percibir que las competencias del alumnado dependen en

gran medida del “currículo del hogar” se corre el riesgo de diluir la responsabilidad de las instituciones de educación.

Por ello, las deficiencias persistentes hasta el nivel universitario exigen superar la noción de que el estudiante debe “traer” resueltas sus competencias lectoescritoras desde etapas escolares previas. Los resultados realzan la urgencia de adoptar paradigmas de la alfabetización académica, como el propuesto por Carlino (2005), que asuman la enseñanza de la lectura y escritura como un proceso continuo e inacabado que compete a todos los niveles del sistema educativo.

Es necesario, sin embargo, reconocer que esta investigación presenta limitaciones propias de su diseño focalizado: los datos ofrecen un diagnóstico de la realidad en Pamplona y muestran coherencia analítica con otras latitudes, pero no pueden generalizarse a todo el territorio colombiano; las dinámicas institucionales, los recursos disponibles y las realidades socioculturales sin duda difieren entre regiones, por lo que estos hallazgos constituyen una base para futuras investigaciones que evalúen la continuidad de la literacidad en diversos contextos nacionales.

Conclusiones

Los hallazgos derivados de las entrevistas a profundidad confirman que el panorama de las competencias de lectura y escritura en la ciudad de Pamplona dista de ser ideal; se evidencia que las deficiencias persisten de manera transversal en los niveles académicos examinados, con una causalidad recurrente en el discurso del

profesorado: el uso inadecuado de las herramientas tecnológicas.

Esta problemática se manifiesta como una barrera cognitiva profunda, pues la dependencia digital fomenta un inmediateismo que se traduce en pereza mental frente a textos exigentes, derivando en atrofia inferencial y superficialidad analítica que alcanza las aulas universitarias. Aunado a esto, es ineludible reconocer la fractura provocada por la contingencia sanitaria por la COVID-19, pues el confinamiento y las clases virtuales imposibilitaron el monitoreo de las habilidades básicas en la educación primaria, lo que se convirtió en un factor que alteró el punto de partida en la lectoescritura de las cohortes actuales.

No obstante, se debe subrayar que la tecnología, por sí misma, no constituye el núcleo de la problemática y que su integración modulada podría potenciar las habilidades cognitivas del estudiantado. Esta ambivalencia queda plasmada en la reflexión del participante D4-SEC:

“Si usted antes quería leer una noticia tenía que tener el dinero, ir a comprar el periódico, generalmente lo compra uno los fines de semana, o esperar que pronto en una parte le prestaran el periódico de ocho días para poder leer un artículo. No todo mundo teníamos el dinerito, hoy usted en línea agarra y busca en las redes sociales”.

A pesar de este diagnóstico, el estudio revela que no toda la población estudiantil presenta estas deficiencias de forma estática, pues se observa una tendencia decreciente del rezago a medida que el alumno transita hacia niveles educativos superiores. Si bien esta mejora no alcanza los estándares óptimos

deseados, se logra una influencia positiva que permite a los estudiantes un uso más estratégico de las herramientas tecnológicas conforme escalan en su trayectoria académica.

Es fundamental destacar el papel del cuerpo docente en esta tendencia: al incrementarse el nivel de escolaridad, las metodologías de enseñanza y la selección de los materiales de lectura adquieren una flexibilidad significativa; particularmente en el bachillerato y la universidad, la mediación docente ofrece experiencias de aprendizaje diferenciadas, lo que facilita la vinculación del alumno con el proceso de construcción de conocimiento.

La eficacia de esta mediación encuentra sus raíces metodológicas en el “currículo del hogar” del propio maestro y en su vocación autodidacta; el capital cultural heredado del docente, forjado mediante hábitos de lectura tempranos, le otorga las herramientas para adaptar obras complejas y actuar como pilar del proceso de alfabetización académica; si bien este fenómeno no garantiza la resolución total de las carencias de toda la población estudiantil, sí se manifiesta en una mayoría representativa.

Asimismo, se ratifica que el entorno familiar permanece como agente determinante en la configuración de la motivación lectora; la dinámica hogareña define, en gran medida, la importancia que se otorga a la lectura y la disposición hacia el desarrollo de competencias lectoescritoras. Así, un clima familiar estimulante, que promueva la literacidad en conjunto con un uso responsable de la tecnología, incrementa las probabilidades de éxito en la adquisición de habilidades

complejas de comprensión y producción textuales.

El estudio deja abierta una invitación a que futuras investigaciones exploren la continuidad de la alfabetización académica en las diversas regiones del país, buscando unificar criterios que eviten que las responsabilidades se diluyan entre los niveles educativos.

Referencias Bibliográficas

- Abanto Atauje, E. (2019). Comprensión lectora y redacción académica en estudiantes universitarios de ingeniería. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Aguilar, M., y Viniegra, A. (1998). El profesor como actor clave en el proceso educativo. Fondo de Cultura Económica.
- Arteagoitia, I., Perdomo, S., y Fidelman, C. (2015). Enseñanza de vocabulario académico: estrategias docentes en contextos bilingües. *Revista Latinoamericana de Educación*, 41(3), 45–60.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica.
<https://www.fondodeculturaeconomica.com>
- Chacha-Supe, E., y Rosero-Morales, J. (2020). Innovaciones educativas y docencia en la era digital. *Revista Científica de Investigación Educativa*, 18(2), 312–319.
- Freire, P. (1967). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI Editores.
<https://www.sigloxxieditores.com.mx>
- Freire, P. (1982). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
<https://www.sigloxxieditores.com.mx>
- Galeano Marín, M. E. (2018). Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada (2.^a ed.). Fondo Editorial FCSH.
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co>
- García, A. (2013). Desarrollo de la lectoescritura en la infancia: etapas y estrategias. *Revista Colombiana de Educación*, (64), 103–122.
- García, M. A. (2020). Docente como agente de transformación social. *Revista Interamericana de Pedagogía*, 36(2), 110–118.
- García, S., y Pérez, L. (2015). Panorama comparativo de la enseñanza de la lectoescritura en América Latina y países angloparlantes. *Estudios sobre Educación*, 29(1), 77–94.
- Kapusiński, R. (2005). Los cinco sentidos del periodista: Estar, ver, oír, compartir, pensar. Fondo de Cultura Económica.
<https://books.google.com/books?id=16uHZIzuMbKc>
- López, J. (2013). La escritura en la educación superior: prácticas y percepciones docentes. *Revista Educación y Pedagogía*, 25(65), 49–60.

- National Literacy Trust. (2023). Children and young people's reading and writing in 2023. <https://literacytrust.org.uk/research-services/research-reports/>
- Pérez, M., y La Cruz, L. (2014). Fomentar la lectoescritura en la educación inicial: un enfoque innovador. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65(1), 85–98.
- Piaget, J. (1923). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Ediciones Morata. <https://www.morata.es>
- Ramírez, T., y Helena, P. (2014). Redes sociales y escritura: impactos en la educación básica. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 117–130.
- Romero, L., Velandia, D., y Guzmán, E. (2006). Lectoescritura y continuidad del aprendizaje en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 39–54.
- Sánchez Avendaño, M. (2005). Deficiencias en la expresión escrita en la educación superior costarricense. *Revista de Lenguas Modernas*, (12), 89–102. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm>
- Sotomayor, G., Herrera, N., y Quintero, L. (2011). Lectoescritura y empleabilidad: un estudio en jóvenes del nuevo milenio. *Revista de Educación y Sociedad*, 33(2), 134–150.
- Vázquez Reyes, Ó. M., Cervantes Arreola, D. I., & Gómez Martínez, D. L. (2024). Percepción docente sobre los procesos de lectoescritura en estudiantes de cuatro niveles educativos. *Educare et Comunicare*, 12(2), 17–27. <https://doi.org/10.35383/educare.v12i2.1127>