



Doctorado en Educación

Atención a la diversidad mediante educación personalizada:

estrategia para mejorar la comprensión lectora en

secundaria en el Colegio Gimnasio Los Cerezos de

Manizales, Caldas

Mónica Andrea Cardona Castañeda

Director: Dr. Vladimir Valdez Trejo

Colombia, Manizales, diciembre 2025

Resumen

La presente investigación analiza el impacto de un método pedagógico en la enseñanza orientada por un enfoque de educación personalizada dentro del desarrollo de habilidades y competencias lectoescriptoras en estudiantes de secundaria, en el contexto del Colegio Cerezos (Colombia). Ante el bajo grado de comprensión lectora observado en pruebas diagnósticas, se diseñó e implementó una propuesta pedagógica orientada a atender la heterogeneidad, reconociendo las necesidades particulares de los educandos de grados sexto y séptimo; el estudio se enmarca dentro del enfoque de carácter mixto y el diseño cuasiexperimental de tipo pretest-postest con grupo único, complementado con técnicas cualitativas como entrevistas semiestructuradas y grupo focal. La muestra está compuesta por 21 estudiantes, y la recolección de datos, de carácter cuantitativo, se llevó a cabo por medio de la batería PROLEC-SE, que evalúa dimensiones como lectura de palabras, pseudopalabras, signos de puntuación, estructura y comprensión de textos. Los resultados evidencian mejoras significativas en todas las competencias evaluadas tras la aplicación de la estrategia; asimismo, el análisis cualitativo reveló percepciones positivas de los estudiantes frente al proceso, destacando mayor motivación y apropiación de la lectura. Se concluye que la educación personalizada, aplicada con criterios pedagógicos claros y centrada en la diversidad, constituye una herramienta efectiva para mejorar la comprensión lectora en contextos escolares; la investigación aporta evidencia empírica a favor de metodologías inclusivas y adaptativas, y propone lineamientos para su implementación sistemática en instituciones educativas con realidades similares.

Palabras clave: comprensión lectora, educación personalizada, inclusión educativa, diversidad escolar, intervención pedagógica.



Abstract

This research analyzes the impact of a pedagogical method based on a personalized education approach in the development of reading and writing skills and competencies in secondary school students, within the context of Colegio Cerezos (Colombia). Given the low level of reading comprehension observed in diagnostic tests, a pedagogical proposal was designed and implemented to address heterogeneity, recognizing the particular needs of sixth- and seventh-grade students. The study is framed within a mixed-methods approach and a quasi-experimental pretest–posttest design with a single group, complemented by qualitative techniques such as semi-structured interviews and a focus group. The sample consisted of 21 students, and quantitative data collection was carried out using the PROLEC-SE battery, which assesses dimensions such as word reading, pseudoword reading, punctuation, structure, and text comprehension. The results show significant improvements in all the assessed competencies after the implementation of the strategy. Likewise, the qualitative analysis revealed positive student perceptions of the process, highlighting greater motivation and engagement with reading. It is concluded that personalized education, applied with clear pedagogical criteria and focused on diversity, is an effective tool to improve reading comprehension in school contexts. This research provides empirical evidence in favor of inclusive and adaptive methodologies and proposes guidelines for their systematic implementation in educational institutions with similar realities.

Keywords: reading comprehension, personalized education, educational inclusion, school diversity, pedagogical intervention.



Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a quien ha sido mi mayor guía y fortaleza en el camino de este proceso, Dios. Su presencia constante me ha dado la sabiduría, la paciencia y la perseverancia necesarias para superar los desafíos y culminar este proyecto.

A mis padres, quienes han sido mi ejemplo de dedicación, esfuerzo y amor incondicional. Gracias por su apoyo inquebrantable, por creer en mí en todo momento y por acompañarme en este viaje, brindándome siempre el aliento necesario para continuar.

A mi esposo, mi mayor compañero, por su comprensión, paciencia y amor durante estos años de esfuerzo. Gracias por estar a mi lado en los momentos difíciles y por celebrar conmigo cada pequeño logro.

A mi hijo Andrés, por ser la luz y la alegría que me ha acompañado en este camino. Su presencia en mi vida me ha inspirado a seguir adelante, y esta tesis es una muestra de todo lo que se puede lograr con dedicación.

Finalmente, extendiendo mi más sincero agradecimiento a la universidad por brindarme la oportunidad de llevar adelante mi proceso de tesis doctoral. Gracias por el conocimiento, las herramientas y el acompañamiento académico que me permitieron crecer como profesional y como persona.



ÍNDICE

Resumen.....	ii
Abstract	iii
Dedicatorias	iv
Agradecimientos	v
Lista de tablas y figuras	xii
Tablas.....	xii
Figuras.....	xii
Introducción	13
Justificación	15
Planteamiento del Problema	19
1. Marco de referencia	22
1.1 Marco Legal	22
1.1.1 Derecho a la educación	22
1.1.2 Educación Inclusiva como Derecho: Marco Legal y Necesidades Educativas Especiales.....	23
1.2 Marco Normativo.....	26
1.2.1 Avances hacia una educación inclusiva en el departamento de Caldas.....	26



1.2.2	Directrices institucionales para la atención a la diversidad en el Gimnasio Los Cerezos.	27
1.3	Marco Conceptual	28
1.3.1	Recorrido de los conceptos de diversidad e inclusión educativa.	28
1.3.1.1	Diversidad en el entorno educativo.	28
1.3.1.2	La inclusión educativa.	30
1.3.2	Un enfoque innovador y transformador en la educación inclusiva.....	32
1.3.3	Prácticas pedagógicas: un enfoque actual.	33
1.3.4	Prácticas pedagógicas inclusivas: desafíos y oportunidades.	35
1.3.5	Educación personalizada: explorando el concepto y aplicación.	37
1.3.6	La lectura.	39
1.3.7	Comprensión lectora: habilidades y tácticas de lectura.	42
1.4	Marco Teórico.....	44
1.4.1	Educación inclusiva	46
1.4.2	Educación personalizada.....	53
1.4.3	Comprensión lectora	59
1.4.3.1	Procesos léxicos.....	64
1.4.3.2	Procesos semánticos.	65
1.4.3.3	Procesos sintácticos.	65



1.5	Estado del arte.....	66
1.5.1	Reflexiones sobre la diversidad en el contexto educativo: recorrido por diferentes autores. 66	
1.5.2	Comprensión de la diversidad desde la educación personalizada.	69
1.5.3	La Educación personalizada: recurso clave de atención para la diversidad en los ambientes educativos.	72
2.	Diseño metodológico	76
2.1	Enfoque de la investigación.	76
2.2	Tipo de investigación.	78
2.3	Hipótesis.	81
2.3.1	Hipótesis nula (Ho):	81
2.3.2	Hipótesis alterna (Ha):	81
2.3.3	Hipótesis secundarias.....	82
2.4	Objetivos.	82
2.4.1	Objetivo General.	82
2.4.2	Objetivos Específicos.....	82
2.5	Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos.....	83
2.5.1	Instrumentos cuantitativos,	83
2.5.1.1	Batería PROLEC-SE (Evaluación de los procesos lectores).....	83
2.5.2	Instrumentos cualitativos.	84



2.5.2.1	Entrevistas estructuradas a docentes.....	84
2.5.3	Validez y confiabilidad de los instrumentos.....	84
2.5.3.1	PROLEC-SE.....	85
2.5.3.2	Entrevistas y grupo focal.....	86
2.5.3.3	Grupo focal.....	88
2.5.4	Técnicas de análisis.....	90
2.5.5	Registro y análisis de la información cualitativa.....	90
2.5.6	Criterios estadísticos aplicados.....	91
2.6	Diseño e implementación de la estrategia pedagógica.....	92
2.6.1	Fase 1: Recuperación de los procesos léxicos.....	93
2.6.2	Fase 2: Recuperación de los procesos sintácticos.....	93
2.6.3	Fase 3: Recuperación de los procesos semánticos y comprensión lectora.....	94
2.6.4	Adaptación a estilos de aprendizaje.....	94
2.6.5	Implementación progresiva y acompañamiento docente.....	95
2.6.6	Consideraciones éticas.....	95
2.6.6.1	Consentimiento informado.....	95
2.6.6.2	Confidencialidad.....	96
2.6.6.3	Aval institucional.....	96
2.7	Población y muestra.....	96



2.8	Procesamiento de datos.....	97
2.8.1	Recolección de datos.....	98
2.8.1.1	Preparación para la recolección.....	98
2.8.1.2	Etapas de recolección.....	98
2.8.2	Organización y análisis de los datos.....	99
2.8.2.1	Organización de la información.....	99
2.8.2.2	Análisis cualitativo.....	99
2.8.2.3	Análisis cuantitativo.....	100
2.8.2.4	Triangulación de datos.....	100
2.8.3	Comprobación de la hipótesis.....	104
3.	Resultados.....	104
3.1	Resultados del pretest y posttest.....	107
3.2	Análisis por componentes.....	108
3.2.1	Lectura de palabras.....	108
3.2.2	Lectura de pseudopalabras.....	109
3.2.3	Emparejamiento dibujo-oración.....	111
3.2.4	Uso de signos de puntuación.....	113
3.2.5	Comprensión de textos.....	114
3.2.6	Estructura de textos.....	115



4. Discusión de Resultados	118
5. Conclusiones	121
6. Recomendaciones	124
Referencias.....	126
Apéndice	142
Apéndice 1. Guion del grupo focal	142
Apéndice 2. Batería para la Evaluación de los Procesos Lectores.....	143
Apéndice 3. Ejemplo de aplicación del PROLEC-SE-R en una estudiante de sexto grado del Colegio Cerezos.	147
Apéndice 4. Entrevista estructurada a docentes sobre comprensión lectora.	154
Apéndice 5. Entrevista semiestructurada a estudiantes participantes.	157
Apéndice 6. Consentimiento informado por escrito de los padres de familia.	159
Apéndice 7. Autorización institucional para la aplicación de la propuesta pedagógica.	162



Lista de tablas y figuras

Tablas

<i>Tabla 1.</i> Esquema de implementación de la estrategia de enseñanza personalizada.....	92
<i>Tabla 2.</i> Triangulación metodológica entre hallazgos cuantitativos y cualitativos.....	102
<i>Tabla 3.</i> Medias y desviaciones estándar en las competencias lectoras evaluadas con el PROLEC-SE.....	105

Figuras

<i>Figura 1.</i> Resultados en competencias lectoras en pretest y posttest (M y DE).....	106
<i>Figura 2.</i> Comparativa del pretest y posttest en lectura de palabras.....	109
<i>Figura 3.</i> Media (promedio) en lectura de palabras.....	109
<i>Figura 4.</i> Comparativa del pretest y posttest en lectura de pseudopalabras.....	110
<i>Figura 5.</i> Desviación estándar en lectura de pseudopalabras.....	111
<i>Figura 6.</i> Comparativa del pretest y posttest en emparejamiento dibujo-oración.....	112
<i>Figura 7.</i> Desviación estándar en emparejamiento dibujo-oración.....	112
<i>Figura 8.</i> Comparativa del pretest y posttest en uso de signos de puntuación.....	113
<i>Figura 9.</i> Desviación estándar en uso de signos de puntuación.....	114
<i>Figura 10.</i> Comparativa del pretest y posttest en comprensión de textos.....	115
<i>Figura 11.</i> Desviación estándar en comprensión de textos.....	115
<i>Figura 12.</i> Comparativa del pretest y posttest en estructura de textos.....	116
<i>Figura 13.</i> Desviación estándar en estructura de textos.....	117

Introducción

La educación actual se desarrolla en un escenario marcado por la diversidad cultural, social y personal; esta pluralidad se manifiesta de manera directa en las aulas, donde conviven estudiantes con identidades, intereses y necesidades diferentes. Reconocer y atender esa diversidad es indispensable para garantizar una formación integral que promueva aprendizajes significativos y equitativos.

En el caso colombiano, la inclusión educativa ha sido reconocida como un derecho universal; desde 2009, con la denominada Revolución Educativa, se impulsaron políticas orientadas a reducir brechas sociales a través del acceso a la educación; tales lineamientos han promovido la formulación de programas y estrategias inclusivas en instituciones de todo el país; sin embargo, su implementación aún enfrenta retos sustantivos: el paso de la norma a la práctica pedagógica suele estar mediado por currículos rígidos, grupos numerosos y metodologías que priorizan lo homogéneo por encima de lo particular.

Uno de los ámbitos donde esta tensión se evidencia con mayor fuerza es la comprensión lectora; en asignaturas como Lengua Castellana, no todos los estudiantes logran interpretar los textos al mismo nivel; mientras algunos avanzan con solvencia, otros presentan serias dificultades para comprender e integrar la información, estas diferencias generan desmotivación, rezago académico y limitaciones en el desarrollo cognitivo. García-Retana (2011) advierte que la ausencia de análisis sobre las competencias lectoras en los centros escolares perpetúa vacíos tanto en el aprendizaje de los alumnos como en las prácticas pedagógicas, muchas veces sujetas a esquemas tradicionales que no consideran los distintos ritmos y estilos de aprendizaje.

Frente a esta situación, la educación personalizada se plantea como una alternativa de

gran pertinencia; este enfoque reconoce al estudiante como sujeto único, con potencialidades que deben ser fortalecidas en un ambiente flexible y adaptado a sus características. Como señala Peralta (1986), no se trata de un método rígido, sino de una atmósfera educativa que favorece respuestas individuales y fomenta la formación integral; sin embargo, pese a su relevancia teórica, son escasas las investigaciones que han explorado cómo la educación personalizada puede aplicarse de manera sistemática para potenciar procesos específicos como la comprensión lectora en instituciones colombianas.

En este contexto surge la presente investigación, cuyo propósito es analizar el impacto de la educación personalizada en la comprensión lectora de los estudiantes del Colegio Cerezos; para ello, se identificará la población con mayores dificultades a través de la prueba Prolec-Se, se implementará un proceso de acompañamiento individualizado y se evaluarán los resultados mediante la aplicación posterior de la misma prueba; el estudio también incorpora el análisis de los discursos docentes, con el fin de comprender cómo perciben la diversidad en sus aulas y de qué manera estas concepciones influyen en su práctica pedagógica.

La relevancia de este trabajo se expresa en tres niveles; en primer lugar, institucional, al ofrecer al Colegio Cerezos evidencias y estrategias para optimizar sus prácticas pedagógicas y elevar su nivel académico; en segundo lugar, académico, al aportar al debate sobre la pertinencia de la educación personalizada como estrategia inclusiva en contextos caracterizados por la diversidad; en tercer lugar, social, al contribuir al desarrollo de competencias lectoras que impactan directamente en la formación de ciudadanos capaces de enfrentar con éxito las demandas educativas y profesionales.

De esta forma, el estudio no solo responde a una problemática específica del Colegio

Cerezos, sino que también aporta a la construcción de un sistema educativo más inclusivo y equitativo, en el que las políticas de inclusión se articulen con prácticas pedagógicas concretas que atiendan las particularidades de cada estudiante; la investigación, por tanto, se ubica en la intersección entre la teoría y la práctica, ofreciendo evidencias que pueden guiar futuras intervenciones en el campo de la educación personalizada y la comprensión lectora en Colombia.

Justificación

Educación significa dar paso hacia el desarrollo y la realización de los sujetos, individual y colectivamente; en palabras de Fernández (citado por Cabrera, 2007), las influencias educativas no afectan de manera uniforme ni lineal a todas las personas, lo que invalida la aplicación de una metodología única o estandarizada; desde esta perspectiva, la educación personalizada se posiciona como un enfoque esencial y desafiante en el escenario educativo actual, al responder directamente a la diversidad inherente al ser humano.

Los recientes avances en neurociencia han contribuido con información relevante sobre cómo aprende el cerebro; el uso de herramientas avanzadas de neuroimagen como la tomografía por emisión de positrones (PET), el electroencefalograma cuantitativo (qEEG) y la resonancia magnética funcional (fMRI) ha permitido evidenciar que la actividad cerebral durante el aprendizaje es simultáneamente global y localizada, reafirmando la existencia de múltiples formas de aprender (Rose y Meyer, 2000), esta evidencia científica respalda la necesidad de abandonar modelos educativos rígidos y homogéneos que no consideran la singularidad de cada estudiante.

Aunque los discursos contemporáneos reconocen la importancia de atender a la diversidad, persiste en la práctica docente una marcada resistencia a modificar esquemas

pedagógicos tradicionales; sin embargo, concebir la educación como motor del desarrollo sociocultural implica formar sujetos competentes, autónomos y críticos, capaces de integrarse activamente en su entorno; para ello, es necesario contar con educadores que comprendan e implementen enfoques pedagógicos que respondan a las características particulares de sus estudiantes.

Pensar en diversidad en la escuela implica asumir una visión de inclusión real, como señala Melero (2004), esto requiere romper con la tendencia a clasificar a los estudiantes bajo parámetros uniformes y reconocer que la diferencia constituye una condición natural del ser humano, este cambio exige una tolerancia activa, un compromiso por comprender lo diverso, y la consolidación de entornos donde cada estudiante —con o sin discapacidad o necesidad educativa especial— sea un agente activo del proceso de aprendizaje.

Esta diversidad se manifiesta en múltiples dimensiones: estilos de aprendizaje, ritmos cognitivos, condiciones socioeconómicas, antecedentes familiares, culturas, lenguas, motivaciones, capacidades y necesidades específicas; la labor docente, en este contexto, debe orientarse a garantizar que cada uno reciba una atención que le permita desarrollarse integralmente; como plantea García (2011), centrarse en cada niño y niña es la base para una verdadera atención a la diversidad, permitiendo que cada cual alcance su máximo potencial desde sus propios intereses y formas de acceder al conocimiento.

En esta línea, la educación personalizada resulta ser un instrumento clave; permite superar las barreras impuestas por la homogeneización, posibilitando que estudiantes con dificultades específicas encuentren estrategias adaptadas que potencien su desempeño académico; Parada (2007) plantea que la educación debe implicar al estudiante como ser humano en transformación, capaz de participar activamente en su proceso formativo,

construyendo aprendizajes significativos que incidan en su proyecto de vida.

Para lograr esto, es necesario que los docentes ajusten su enfoque pedagógico, generando ambientes significativos donde cada estudiante se sienta reconocido y valorado. Este ajuste requiere flexibilizar el currículo, como plantea el Decreto 1421 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional, permitiendo múltiples vías de acceso al aprendizaje sin renunciar a los objetivos educativos comunes; así, la educación personalizada posibilita una experiencia más equitativa, abriendo espacio para que cada estudiante explore y desarrolle sus capacidades.

En el Colegio Cerezos, la diversidad es una constante: estudiantes con necesidades educativas diversas conviven en un mismo espacio escolar; muchos enfrentan barreras cognitivas, emocionales, sensoriales o motrices que dificultan su progreso en modelos pedagógicos tradicionales; implementar estrategias centradas en la personalización educativa se convierte entonces en una necesidad urgente, para evitar el rezago académico y promover el desarrollo integral de todos los alumnos.

Para ello, es fundamental fortalecer la formación docente; Villalta (2012) subraya que cada estudiante es un “sujeto que es y sabe”, lo cual requiere de prácticas que reconozcan y valoren su experiencia, cultura y potencial; Juste (2005) refuerza esta idea al señalar que la educación personalizada fomenta la apertura hacia diversas formas de pensar, vivir y aprender, contribuyendo a una sociedad más equitativa y comprensiva.

Este enfoque también exige una alianza estrecha entre la escuela y la familia; las prácticas educativas centradas en la persona deben consolidarse tanto en el hogar como en el aula, reconociendo que el respeto por la dignidad del otro es un principio esencial; así, los docentes se convierten en mediadores activos que guían el aprendizaje desde lo académico,

afectivo y ético.

La comprensión lectora, en este marco, adquiere una relevancia particular; no solo es una competencia transversal clave para el acceso al conocimiento, sino también un instrumento para la autonomía intelectual; fortalecerla mediante estrategias personalizadas no solo atiende al rendimiento académico, sino que amplía las posibilidades de inclusión y participación social de los estudiantes.

Por todo lo anterior, esta investigación se justifica ampliamente, busca implementar y evaluar una estrategia de enseñanza personalizada con el objetivo de mejorar los niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto y séptimo grado del Colegio Cerezos; la propuesta se basa en el respeto a la diversidad, la adaptación pedagógica y la atención individualizada, principios que se alinean con una visión humanista y transformadora de la educación.

Desde esta perspectiva, el estudio no solo responde a una necesidad institucional, sino que también contribuye al debate pedagógico sobre cómo formar sujetos autónomos, críticos y comprometidos con su realidad; en términos académicos, se constituye en un aporte directo al campo de la educación inclusiva y personalizada, al vincularse con la línea de investigación de atención a la diversidad y educación inclusiva en el sistema educativo definida por la UNADE, así como con la didáctica de la lengua como campo específico de intervención; en consecuencia, este trabajo no solo tiene relevancia práctica para el Colegio Cerezos, sino que también ofrece evidencia empírica y metodológica que fortalece las discusiones actuales en torno a las políticas inclusivas, la innovación pedagógica y el papel de la comprensión lectora en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Así las cosas, esta investigación no solo responde a una necesidad concreta del

Colegio Cerezos, sino que constituye un aporte académico que fortalece el campo de la educación inclusiva y personalizada, vinculado directamente con la línea de investigación de atención a la diversidad y educación inclusiva en el sistema educativo de la UNADE; al mismo tiempo, se inscribe en la didáctica de la lengua, al proponer estrategias para mejorar la comprensión lectora como competencia clave; de esta manera, el estudio ofrece evidencia empírica y metodológica que contribuye a consolidar un sistema educativo más equitativo y efectivo, articulando teoría, práctica y políticas en beneficio de la formación integral de los estudiantes.

Planteamiento del Problema

La institución educativa ASPAEN Gimnasio Los Cerezos presenta una problemática estructural vinculada a la falta de reconocimiento e intervención frente a la diversidad presente en sus aulas. A pesar de que algunos docentes reconocen ciertas deficiencias en los estudiantes —especialmente en áreas clave como la capacidad lectora y habilidad expresiva de manera escrita—, no se evidencia una voluntad clara de identificar, diagnosticar ni atender posibles necesidades educativas especiales; en consecuencia, persiste una enseñanza homogénea y rígida que obliga a todos los alumnos, independientemente de sus particularidades, a ajustarse a un único ritmo de trabajo.

Esta situación se traduce en un entorno que no garantiza el aprendizaje significativo de cada estudiante, particularmente de aquellos que presentan barreras cognitivas, emocionales o sociales que afectan su desempeño; en lugar de abordarse mediante evaluaciones específicas o estrategias pedagógicas diferenciadas, las dificultades de aprendizaje son abordadas superficialmente o, peor aún, interpretadas desde estereotipos y etiquetas. Esto conduce a una atención educativa deficiente, donde la singularidad del estudiante queda desdibujada.

La ausencia de pruebas diagnósticas, protocolos de intervención o adaptaciones curriculares, junto con una limitada formación docente en estrategias inclusivas, agrava el panorama; la comprensión lectora, como una de las competencias más transversales y esenciales en la trayectoria académica, se ve severamente afectada por esta falta de enfoque diferencial; la escuela, lejos de constituirse como un entorno inclusivo, se convierte en un espacio reproductor de inequidades.

A nivel institucional, se evidencia una carencia de lineamientos claros que promuevan prácticas inclusivas sostenidas; no existe un proyecto educativo integral que contemple la diversidad desde una perspectiva pedagógica transformadora. La atención a las diferencias individuales es, en el mejor de los casos, una iniciativa aislada de algunos docentes, sin respaldo estructural ni acompañamiento especializado, esta falencia no solo limita el desarrollo académico, sino también el potencial humano y emocional de los estudiantes, afectando su autoestima, su motivación y su sentido de pertenencia.

Es por ello, que se sugiere la necesidad de adoptar un enfoque educativo que permita reconocer, valorar y responder a las necesidades particulares del alumnado. La educación personalizada emerge como una estrategia pertinente para generar condiciones más equitativas de aprendizaje, al proponer prácticas basadas en el respeto a la singularidad y en la interacción auténtica entre docente y estudiante. Como señala García Hoz (1967), la tarea educativa debe asumirse como un “encuentro auténticamente personal”, en el que se reconozca al otro como sujeto único e irrepetible, con capacidades, intereses y ritmos distintos.

La pregunta central que guía esta investigación es, por tanto:

¿De qué manera la implementación de una estrategia de enseñanza personalizada incide en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes de sexto y séptimo grado del Colegio Cerezos?

Responder a esta cuestión implica avanzar en la construcción de un modelo pedagógico coherente con las necesidades reales del entorno educativo en el que transite desde la enseñanza centrada en el contenido, hacia otra concentrada en el estudiante. Como lo afirma Vélez (2003), la educación personalizada no consiste solamente en adaptar recursos o metodologías, sino en construir una relación formativa en la que el énfasis recaiga en el ser del educando y del educador, generando una interacción permanente y significativa.

La presente investigación se plantea entonces como una vía para superar las carencias pedagógicas señaladas y promover un giro en la cultura institucional. No se trata únicamente de elevar los niveles de comprensión lectora —aunque este objetivo es central—, sino de sentar las bases de una educación no excluyente o inclusiva, y humanista que reconozca a la diversidad como un valor y no como un obstáculo. Esta propuesta se inscribe en un marco que reivindica el derecho a una educación en igualdad de condiciones, flexible y adaptada, en la que cada estudiante pueda convertirse en protagonista de su propio aprendizaje.

Desde esta mirada, se aspira a que los docentes del Colegio Cerezos no solo modifiquen sus prácticas pedagógicas, sino que resignifiquen su rol como mediadores en un proceso educativo centrado en las personas. Así, la educación personalizada puede constituirse en el motor de transformación necesario para generar aulas más justas, dinámicas y comprometidas con la realidad de sus estudiantes, fortaleciendo tanto las competencias lectoras como el desarrollo integral de cada uno.

1. Marco de referencia

Marco Legal

1.1.1 Derecho a la educación

El marco legal que respalda el derecho a la educación en Colombia se fundamenta en la Ley 115 de 1994, la cual establece los pilares del sistema educativo colombiano, enfocándose en la atención a la diversidad y la inclusión educativa; esta ley, también conocida como Ley General de Educación, subraya la relevancia de atender a las demandas de todos y cada uno de los educandos y asegurar la calidad en los procesos educativos. Está en concordancia con los planteamientos dados en la Constitución Política de 1991, que afirma que la educación es un derecho esencial para todas las personas (Constitución Política de Colombia, 1991, Art. 67).

Para lograr este objetivo, es común que los países implementen y promuevan diversos proyectos y estrategias que aseguren que los estudiantes no deserten de las instituciones, fortalezcan las prácticas educativas, fomenten la diversidad y la equidad, entre otros objetivos importantes; estas iniciativas son implementadas y vigiladas rigurosamente por diversas organizaciones para garantizar su eficacia y eficiencia, con el objetivo de asegurar que se cumpla este derecho fundamental.

En el contexto nacional, el derecho a la educación es considerado primordial e intransferible. Según el artículo 67 de la Constitución Política, la educación debe ser garantizada como un servicio público esencial, gratuito y obligatorio por parte del Estado, la sociedad y la familia, promoviendo una educación integral que aborde aspectos sociales, culturales, teniendo en cuenta, tanto deberes, como derechos de cada sujeto.

Para asegurar el cumplimiento de este derecho fundamental, diversas iniciativas y estrategias educativas son implementadas y supervisadas por organizaciones pertinentes. Por

ejemplo, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia establece políticas y programas que promueven la permanencia estudiantil, fortalecen los procesos de enseñanza-aprendizaje y fomentan la equidad y la diversidad educativa (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2020).

1.1.2 Educación Inclusiva como Derecho: Marco Legal y Necesidades Educativas Especiales

La Ley 1618 de 2013 establece normas para promover la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad y garantizar su plena participación en la sociedad, incluyendo disposiciones para la inclusión educativa. Esta ley contribuye a convertir la escuela en un espacio que fomenta la interacción constante entre los integrantes de la comunidad educativa, fortaleciendo la comunicación, creando nuevos conocimientos e integrando a los actores, todo en función de valorar la diversidad y su contexto. A este respecto, Latorre (2009) comenta que "la escuela no solo es el lugar donde se actualizan los conocimientos, sino también un espacio donde los actores adquieren diferentes tipos de aprendizaje profesional" (p. 190).

En el sistema educativo colombiano, varios decretos son fundamentales para respaldar la educación sin exclusiones y la atención a la pluralidad; entre ellos está el Decreto 366 de 2009, el cual regula la atención educativa a la población con discapacidad y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva; por su parte, el Decreto 1421 de 2017 establece la Política de Educación Inclusiva en el Sistema Educativo Colombiano, buscando que la educación sea de calidad desde el primer nivel, superando barreras y mejorando el aprendizaje para todos.

En el ámbito internacional, la UNESCO, a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), promueve garantizar una educación de calidad que sea inclusiva y equitativa (Unesco, 2020). Así pues, aunque la inclusión y la equidad educativa pueden parecer similares,

son procesos diferentes, ya que mientras la inclusión busca apoyar a los estudiantes para que superen sus limitaciones, la equidad se enfoca en lograr una educación justa y equitativa para todos.

Para hacer efectivo este derecho en todo el país, se ha promulgado el Plan Decenal de Educación 2016-2026, que incluye objetivos y estrategias para la implementación de la educación personalizada y la atención a la diversidad en el sistema educativo. Esto implica que las instituciones educativas deben ajustar y flexibilizar sus planes de estudio para abordar la diversidad, promover un ambiente socioemocional positivo, facilitar un aprendizaje significativo y asegurar una educación para todos. Este enfoque no requiere crear planes de estudio completamente nuevos, sino modificarlos según sea necesario para adaptarse a las necesidades y diferencias de los estudiantes.

Además, el sistema educativo colombiano cuenta con la Directiva Ministerial 06 de 2016, que establece pautas para atender estudiantes con imposibilidades que radican en aspectos físicos o cognitivos, y con requerimientos educativos diferenciados en el marco de la educación no excluyente; esta directiva tiene como objetivo que la sociedad comprenda y adopte esta realidad, orientando sus esfuerzos hacia el reconocimiento de la pluralidad del sujeto a educar, y cómo desde la educación se pueden evitar situaciones de desigualdad a partir de ciertos rasgos que hacen diversa a una población.

En efecto, el MEN, Ministerio de Educación Nacional colombiano, respalda la implementación de la educación inclusiva en Colombia, planteando diversas normativas y guías, como la "Guía de orientaciones para la implementación de la educación inclusiva en las instituciones educativas" (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013), la cual ofrece directrices detalladas para llevar a cabo la educación inclusiva en el contexto educativo

colombiano; esta guía no solo aborda aspectos legales relacionados con la inclusión educativa, sino que también proporciona orientaciones pedagógicas y administrativas fundamentales para promover un entorno educativo inclusivo.

Esta iniciativa enfatiza la importancia de adaptar los planes de estudio, aplicar prácticas pedagógicas inclusivas y crear entornos escolares que valoren la diversidad, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, tengan acceso a una educación equitativa y de calidad, en conformidad con los estándares legales establecidos.

En la misma línea, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 2006, constituye un avance crucial en la defensa de los derechos de las personas con discapacidad a nivel global. Este tratado da fe del derecho de estas personas a recibir una educación inclusiva en igualdad de condiciones con los demás.

Dentro del ámbito educativo, la Convención exhorta a los Estados miembros, incluyendo a Colombia, a garantizar un sistema educativo inclusivo y accesible para todos los estudiantes, sin importar sus capacidades individuales; esto requiere la eliminación de impedimentos de carácter físico, social y cultural, que limiten el acceso pleno y la intervención de personas con limitantes físicas o cognitivas, en el sistema educativo.

Con la ratificación de esta Convención, Colombia asume el compromiso de implementar medidas efectivas que promuevan la inclusión educativa, asegurando que todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad, puedan acceder a una educación de calidad en entornos inclusivos. Este compromiso se traduce en el desarrollo de políticas, programas y prácticas que fomenten la equidad y el respeto por la diversidad en los establecimientos educativos.

Marco Normativo

1.1.3 Avances hacia una educación inclusiva en el departamento de Caldas.

El proyecto “Caldas Camina Hacia la Inclusión” constituye una iniciativa clave en el fortalecimiento de prácticas educativas inclusivas dentro del departamento de Caldas, Colombia. Desde su implementación en 2005, esta estrategia ha promovido una descentralización efectiva de las políticas de inclusión, estableciendo vínculos colaborativos con diversas instituciones educativas del territorio.

Entre los logros más notables del programa se encuentra la ampliación de la cobertura educativa en contextos de diversidad, así como el fortalecimiento de la calidad pedagógica en ambientes inclusivos. La alianza estratégica entre la Gobernación de Caldas y la Universidad de Manizales ha sido un pilar fundamental para el diseño e implementación de acciones orientadas al acompañamiento de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Durante la década comprendida entre 2005 y 2015, se obtuvieron resultados concretos como la atención directa a más de 1.100 estudiantes, la formación de más de 2.100 docentes y 32 profesionales en orientación, además del establecimiento de redes de apoyo para más de 4.000 familias. Estos esfuerzos han contribuido a la disminución de barreras en los procesos de aprendizaje y a la promoción del empoderamiento familiar y estudiantil.

El carácter participativo del programa ha permitido reconocer y valorar la diferencia como un principio pedagógico y un derecho humano fundamental, promoviendo así la implementación de ajustes razonables y la participación activa de toda la comunidad educativa; así pues, el programa ha abierto camino a una transformación profunda del sistema educativo regional, posicionando la inclusión como un eje transversal del quehacer pedagógico.

En términos generales, esta propuesta no solo busca garantizar igualdad de oportunidades en el acceso a una educación de calidad, sino también transformar los entornos escolares en espacios que reconozcan y celebren la diversidad, promoviendo activamente la equidad en el ámbito educativo.

1.1.4 Directrices institucionales para la atención a la diversidad en el Gimnasio Los Cerezos.

En el marco institucional del Gimnasio Los Cerezos, se han establecido lineamientos orientados a asegurar la atención educativa de estudiantes con necesidades específicas, reconociendo la diversidad como un valor esencial del proceso formativo. Estas orientaciones están fundamentadas en disposiciones legales tanto nacionales como internacionales que respaldan el derecho a una educación equitativa e inclusiva.

El Decreto 1421 de 2017, expedido por el Ministerio de Educación Nacional, regula la atención educativa de estudiantes con discapacidad, reafirmando el compromiso estatal con una educación inclusiva. Asimismo, la Ley 1618 de 2013 establece medidas para garantizar la igualdad de condiciones y la participación plena de las personas con discapacidad, contemplando entre sus apartados la inclusión educativa como un derecho fundamental.

El Gimnasio Los Cerezos, al estar adscrito a la red de colegios de ASPAEN, adopta estos marcos normativos y sus posibles actualizaciones, actuando en coherencia con los principios institucionales de equidad y respeto por la diversidad. La institución comprende que las necesidades educativas no se limitan al ámbito cognitivo, sino que abarcan distintas dimensiones del desarrollo humano, por lo que su enfoque está dirigido a ofrecer respuestas pedagógicas adaptadas y flexibles.

Las acciones preventivas y de apoyo se desarrollan dentro del aula, priorizando el acompañamiento constante tanto a las estudiantes como a sus familias. La atención diferencial se articula a través del trabajo conjunto del equipo institucional —conformado por el Director Integral, psicólogos y directores de grupo— y cuenta con el respaldo del módulo de bienestar, el cual lleva un registro sistemático de los procesos de acompañamiento.

Para las estudiantes con diagnóstico formal de discapacidad o necesidades educativas especiales, se diseña un Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR). Este instrumento es construido de manera colaborativa entre docentes, familias, estudiantes y directivos, y tiene como objetivo asegurar los apoyos necesarios para facilitar el aprendizaje, la participación activa y la promoción escolar. Esta estrategia evidencia el compromiso del colegio con una educación centrada en la persona, personalizada e inclusiva, orientada al éxito académico de todas sus estudiantes.

Marco Conceptual

1.1.5 Recorrido de los conceptos de diversidad e inclusión educativa.

1.1.5.1 Diversidad en el entorno educativo.

La diversidad en el entorno educativo engloba una amplia variedad de elementos esenciales que deben ser considerados para promover una enseñanza inclusiva y significativa. Según Cabrera (2011), esta diversidad se refiere a la variedad de alumnos presentes en nuestras aulas, quienes presentan una gran diversidad en todos los aspectos. Por otro lado, Skliar (2017) amplía el concepto de diversidad al agregar dimensiones que se desprenden de ideas como el opuesto, el enemigo y lo alejado, contrarios al concepto de "nosotros", lo cual conlleva a cierta separación y propone un camino diferente al que seguimos los demás.

Por su parte, la Real Academia de la Lengua Española define diversidad como "variedad, desemejanza, diferencia" (2001), mientras que autores como Abagnano (1999) la describen como "toda alteridad, diferencia o desemejanza" (p. 351); no obstante, este término es más genérico y puede indicar uno o varios de estos conceptos juntos, ya que es diverso todo lo que, siendo real, no es idéntico.

Es esencial abandonar la uniformidad y adoptar la diversidad como base para alcanzar metas individuales; además, se debe considerar la multiculturalidad para enriquecer la perspectiva de los educandos y potenciar su aprendizaje. En este contexto, el papel del maestro en un entorno diverso es crucial, ya que debe impulsar el cambio y la reflexión, ejercer liderazgo, motivar y comprometerse con la transformación. Asimismo, el maestro debe colaborar en la adaptación curricular para asegurar su pertinencia y flexibilidad, respondiendo así a las necesidades variadas de todos los estudiantes.

A este respecto, Melero (2004) explica que la flexibilidad curricular implica conservar objetivos generales y ofrecer diversas oportunidades de acceso, adaptándose a las circunstancias individuales de los estudiantes; por lo tanto, los docentes deben mantenerse actualizados constantemente, enfrentando los desafíos actuales y enfocándose en proporcionar oportunidades de aprendizaje equitativas para todos, fundamentándose en la diversidad y promoviendo una educación inclusiva, como lo afirman Celemín et al. (2016):

Lograr hacer realidad el principio de equidad implica avanzar hacia el desarrollo de escuelas que eduquen a todos los alumnos respetando y valorando su diversidad, entendiendo esta como una fuente de enriquecimiento y de oportunidad de mejorar los aprendizajes de todos los alumnos. (p. 14)

En el contexto de una sociedad globalizada, la diversidad es valorada como una característica distintiva en un entorno marcado por modelos culturales, políticos y económicos (Giménez, 2007); sin embargo, la diversidad también puede ser tanto una afirmación positiva como una fuente de

segregación, lo que destaca la importancia de aceptar y valorar su riqueza para promover la igualdad y la solidaridad (Díaz, 1998).

La percepción de la diversidad presenta un desafío, ya que puede conducir tanto a la igualdad como a la desigualdad, a la integración o a la exclusión (Ramos, 2012). Según Carlos Skliar (2017), la diversidad está intrínsecamente relacionada con conceptos culturales, políticos y educativos como la igualdad y la desigualdad, planteando preguntas sobre la aceptación y la exclusión.

Así pues, la diversidad se aborda desde diversas perspectivas, que van desde la lucha contra las desigualdades hasta la respuesta a la multiculturalidad, siendo la escuela el lugar fundamental donde se enfrentan estas situaciones (Gimeno, 1999).

En última instancia, la diversidad no debe ser catalogada como buena o mala, sino reconocida como una realidad inherente a la naturaleza humana, puesto que la aceptación y valoración de la diversidad son esenciales para construir una sociedad inclusiva y receptiva. Ante esto, Devalle y Vega (1999) afirman que la diversidad "remite descriptivamente a la multiplicidad de la realidad o a la pluralidad de las realidades" (p. 23).

1.1.5.2 La inclusión educativa.

La educación inclusiva busca superar los obstáculos que limitan su progreso mediante la colaboración de toda la comunidad educativa; por ello, los docentes deben recibir una formación adecuada que les permita adoptar prácticas pedagógicas innovadoras, transformando así el entorno educativo. Por su parte, es esencial adaptar el currículo, el material didáctico y las evaluaciones, centrándose en las necesidades educativas de cada educando, considerando la evaluación como parte del aprendizaje continuo.

Según la Unesco (2011), la educación inclusiva fortalece el sistema educativo para adaptarse a una amplia diversidad de estudiantes, incluyendo grupos étnicos, minorías y personas con

discapacidades, reconociendo esta diversidad como una oportunidad para el crecimiento y aprendizaje.

A lo largo del tiempo, la concepción de la inclusión ha evolucionado a través de distintas etapas; inicialmente, se utilizaron términos discriminatorios que excluían a mujeres, personas con discapacidad y otros grupos; posteriormente, se pasó al reconocimiento de los limitantes que rodean tanto el aprendizaje como la inclusión, transitando de una fase de exclusión a una de segregación, donde los niños eran clasificados según características específicas y se creaban centros especializados.

Así pues, aunque aún persisten instituciones especializadas, la tendencia actual es hacia la inclusión en aulas regulares, promoviendo la pertinencia, el respeto y la aceptación al identificar talentos y potencialidades individuales, previniendo estereotipos y discriminación, lo que invita a nuevas perspectivas, conocimientos y valores de los maestros, así como la contextualización de las experiencias de aula con la vida real, transformando la cultura escolar y promoviendo el respeto por las diferencias; por ello, las escuelas inclusivas fomentan el derecho de oportunidades sin exclusión alguna, la colaboración y la presencia activa, contribuyendo así a sociedades más inclusivas y democráticas (Blanco, 2006).

La educación inclusiva es pues, un proceso que demanda liderazgo, planificación y formación docente continua (Ainscow, 1999), implica una constante actualización por parte de los maestros, la creación de ambientes escolares propicios y el apoyo de las familias. En resumen, la educación inclusiva busca eliminar barreras y transformar la cultura escolar para ofrecer oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos, entendiendo la diversidad como un activo valioso, promoviendo una educación personalizada, colaborativa y democrática.

1.1.6 Un enfoque innovador y transformador en la educación inclusiva.

La educación inclusiva representa un enfoque transformador que impacta no solo en las escuelas, sino en cualquier centro de aprendizaje que se esfuerce por atender a una diversidad de estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades, dificultades de aprendizaje, pertenecientes a minorías étnicas y afectados por el VIH y el SIDA (Unesco, 2008); este enfoque ha ganado relevancia, especialmente a partir de la década de los años 90.

El impulso gubernamental hacia la igualdad y la disminución de la exclusión social ha catalizado el debate en torno a la educación inclusiva; esta perspectiva adquirió relevancia con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EPT) en 1990 en Jomtien, Tailandia, marcando un hito al promover estrategias para superar los obstáculos que limitan el acceso a la educación. De esta manera, la educación inclusiva emergió como una herramienta esencial para alcanzar estos objetivos al alinear políticas y prácticas educativas con las nuevas demandas sociales.

A pesar de que el proceso de transición hacia la educación inclusiva ha sido ampliamente debatido y trabajado a lo largo de un extenso periodo para eliminar la exclusión y la discriminación en las escuelas, la inclusión educativa apunta a garantizar el acceso, la participación y el éxito de todos los estudiantes, especialmente aquellos en riesgo de exclusión o marginación (Echeita & Ainscow, 2010). La transformación requerida para lograrlo impacta en la cultura escolar y en las prácticas pedagógicas, exigiendo un cambio profundo por parte de los docentes para abordar la diversidad en las aulas.

Este enfoque busca garantizar el derecho universal a la educación, promoviendo el diálogo y la construcción de consensos que impulsen la creación de entornos educativos inclusivos; a través de acuerdos y convenciones centrados en los derechos humanos, se fomentan oportunidades y metodologías adaptables que permitan disminuir la exclusión y fortalecer la participación activa de todos los estudiantes; sin embargo, aún persisten retos y malentendidos sobre la educación inclusiva,

ya que en ciertos contextos se limita su aplicación exclusivamente a estudiantes con discapacidades, dejando de lado la riqueza que aporta la diversidad inherente a cada individuo, esto evidencia la necesidad de establecer características fundamentales que conviertan a las escuelas en espacios verdaderamente inclusivos (Alemany, 2009).

Desde esta perspectiva, la educación inclusiva tiene como objetivo proporcionar una enseñanza efectiva y adaptada a las particularidades de cada estudiante, sin distinción de sus condiciones particulares, tanto sociales como psicológicas. En este sentido, Rosa Blanco (2006) resalta que este enfoque prioriza la diversidad sobre la homogeneidad, valorando y respetando las diferencias como un elemento clave para enriquecer los procesos educativos. En línea con esta visión, la UNESCO (2011) sostiene que la educación inclusiva fortalece la capacidad del sistema educativo para responder a las necesidades de todos los alumnos y debe ser el eje que oriente tanto las políticas como las prácticas pedagógicas, bajo el principio de que la educación es un derecho humano esencial.

No obstante, implementar la educación inclusiva enfrenta desafíos que abarcan políticas contradictorias, etiquetado de alumnos, enfoques didácticos y barreras culturales, que, como señala López-Melero (2013), son obstáculos que deben ser superados a través de la promulgación de leyes coherentes y políticas educativas, la transformación de la cultura de diagnóstico y la adopción de enfoques didácticos basados en la cooperación y el aprendizaje basado en proyectos; a medida que se superen estos obstáculos, la educación inclusiva se convertirá en un pilar fundamental para una sociedad más justa y equitativa, donde cada individuo tenga la oportunidad de alcanzar su máximo potencial.

1.1.7 Prácticas pedagógicas: un enfoque actual.

En el ámbito educativo, las prácticas pedagógicas desempeñan un papel crucial al referirse a las estrategias, procedimientos y acciones que generan interacciones, diálogo y construcción de

conocimientos entre los individuos presentes en el entorno escolar. Siguiendo la noción de Zambrano (2007), estas prácticas pueden entenderse “como un conjunto de disposiciones, modos y conocimientos que se entrelazan en una actividad cuyo resultado es la maestría en las acciones exigidas por dicha actividad en su perfección” (p. 19). En este escenario, la figura del docente emerge como actor fundamental en la transformación de diversos aspectos de la vida, es decir, cultural, social, religioso y político.

Desde una perspectiva enriquecedora, autores como Martínez (1999) definen las prácticas pedagógicas como una categoría metodológica compuesta por tres elementos clave: “la institución educativa (la escuela), el agente que la conforma (el maestro) y un corpus de conocimiento (el saber pedagógico)”. Este último aspecto adquiere una relevancia destacada en la labor docente, dado que promueve una comunicación efectiva y la transferencia de conceptos.

Consecuentemente, las prácticas pedagógicas deben tener su punto de partida en el contexto de los estudiantes, teniendo en cuenta sus orígenes, sus intereses, sus conocimientos previos y su diversidad multicultural; además, es esencial que estas prácticas trasciendan el ámbito de la sala de clases para impactar positivamente en las comunidades y territorios donde los estudiantes se desenvuelven.

Este enfoque demanda una apreciación profunda de los saberes que los educadores poseen en el ámbito de las prácticas pedagógicas, como el saber disciplinar, el saber pedagógico y el saber académico; estos saberes no solo facilitan la interacción con los estudiantes, sino que también fomentan la creación de conocimientos y reflexiones en torno a su rol en la sociedad. Como lo plantea Martínez (1999), estos saberes propician “la comunicación, la transmisión de ideas y la transformación de realidades” (p.10). Además, Zambrano (2007) aporta enfoques específicos para cada uno de estos saberes, invitando a la reflexión sobre la identidad, la profesionalidad y la vocación del docente.

Cabe mencionar que las prácticas pedagógicas deben evolucionar más allá de un enfoque puramente conceptual; es esencial que estas se adapten y se contextualicen para abrazar la diversidad y heterogeneidad de los estudiantes, esto implica la promoción de espacios de cambio, adaptación, actualización y flexibilidad; en otras palabras, los docentes deben adoptar prácticas pedagógicas inclusivas, donde la participación sea fomentada y los intereses y necesidades de los estudiantes sean una prioridad.

En esta misma línea, Vasco, Martínez y Vasco (2008) destacan que la práctica pedagógica no se limita al papel cotidiano del maestro; más bien, se presenta como una escena compleja que involucra relaciones interpersonales dentro del entorno escolar; estos autores argumentan que estas prácticas educativas se manifiestan en las instituciones, donde los educadores asumen un papel protagónico. La relación entre el maestro y el estudiante resulta ser esencial en el proceso de aprendizaje y se ve influenciada por el contexto social, económico, político y cultural. Ante este panorama, el docente debe enfrentar desafíos y asumir retos, adoptando un papel social con la intención de promover el aprendizaje significativo del estudiante.

1.1.8 Prácticas pedagógicas inclusivas: desafíos y oportunidades.

En el ámbito educativo, la promoción de la inclusión se presenta como un imperativo ineludible, intrínsecamente ligado al reconocimiento de la garantía del acceso a una educación de pertinente y eficaz que celebre y respalde la diversidad en todas sus formas; sin embargo, este esfuerzo no se materializa sin la colaboración activa de la comunidad educativa, especialmente de los docentes, quienes desempeñan un rol clave en esta transformación. El reconocimiento, aceptación y respeto de la diversidad por parte de los docentes representan el desafío central en la instauración de prácticas pedagógicas inclusivas en contextos educativos diversos.

En la búsqueda de crear ambientes escolares que sean inclusivos y no excluyentes, es imprescindible establecer garantías desde una perspectiva organizacional; esto implica que las

instituciones educativas deben prepararse en sus aspectos administrativos, académicos y sociales para desarrollar dinámicas que puedan dar respuesta a las exigencias de la diversidad; entre estos aspectos, la adaptación de la infraestructura física para garantizar la movilidad de todos los estudiantes cobra especial importancia; asimismo, la flexibilidad curricular se erige como un pilar fundamental para validar múltiples formas de aprendizaje; además, la sensibilización de la comunidad educativa es un componente esencial en esta transformación.

En este contexto, surgen las prácticas pedagógicas inclusivas como un conjunto de acciones que integran a todos los actores en un entorno educativo determinado; estas prácticas buscan garantizar la presencia y participación activa de todos los estudiantes, sin exclusiones, promoviendo un entorno donde la diversidad sea valorada como un recurso que enriquece el currículo, la cultura escolar y la vida cotidiana.

Las prácticas pedagógicas inclusivas trascienden el plano conceptual, impulsando una transformación en los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias educativas. Este cambio está basado en una visión de comunidad educativa participativa, cuyo objetivo es brindar respuestas efectivas que permitan la inclusión de todos los estudiantes, adaptando los sistemas educativos y los entornos de aprendizaje para abordar la diversidad; en este proceso, no se debe percibir a la diversidad como un obstáculo, sino como una oportunidad para enriquecer las metodologías de enseñanza, los procesos de aprendizaje y las interacciones sociales.

Un aspecto especialmente relevante en este ámbito es la inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas; este tema ha adquirido gran importancia dentro del sistema educativo, retando a los docentes a reconfigurar sus prácticas pedagógicas, como señala Echeita (2010), “la educación inclusiva no debe ser vista como un elemento accesorio en los sistemas educativos, sino como un componente esencial y transversal” (p.45) que impregne todo el proceso educativo. En definitiva, las prácticas pedagógicas inclusivas no representan acciones aisladas, sino que reflejan una visión ética y global del papel de la educación.

En este sentido, autores como Thomas Hehir y Lauren Katzman, en su artículo "Educación Inclusiva: El Rol del Docente, Padres y Familias", subrayan la importancia de la colaboración entre todos los actores educativos para garantizar la inclusión efectiva de todos los estudiantes en el sistema escolar. Asimismo, autores como Mel Ainscow, en su obra "Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas", destacan la necesidad de transformar las estructuras educativas para abrazar la diversidad y promover la participación plena de cada estudiante; estas perspectivas refuerzan la idea de que la educación inclusiva es una empresa colectiva que requiere compromiso y acción concertada para lograr sus objetivos fundamentales.

1.1.9 Educación personalizada: explorando el concepto y aplicación.

La educación personalizada, según la Real Academia Española (RAE, 2017), implica dar un carácter individual y singular al proceso educativo.

Uno de los principales impulsores de este enfoque ha sido Víctor García Hoz, cuyo influyente trabajo "La Educación Personalizada" (1967) ha sido fundamental en este campo; García Hoz fundamenta su concepción educativa de la personalización en tres pilares esenciales: “singularidad, autonomía y apertura” (García Hoz, 1988, p.11). La primera, representa la individualidad y distinción cualitativa de cada ser humano, la autonomía se refiere a la base de la acción propia y la elección, y la apertura implica la relación con otros aspectos de la vida, como la familia, el trabajo y la sociedad (Calderero et al., 2014).

Es importante resaltar que García Hoz aportó significativamente al ámbito educativo, desarrollando investigaciones pedagógicas que culminaron en la creación del reconocido "Tratado de Educación Personalizada", elaborado en colaboración con varios autores.

El personalismo, marco central de su obra, se divide en dos enfoques: el agnóstico y el cristiano; mientras que el personalismo agnóstico se centra en las metas materiales y terrenales del

ser humano, el enfoque cristiano reconoce una dimensión trascendental en la persona, alineándose con la perspectiva desarrollada por García Hoz.

Así pues, el mencionado tratado, dirigido por García Hoz entre 1988 y 1997, consta de 33 volúmenes que han dejado un impacto relevante en la pedagogía; sus contribuciones incluyen la definición precisa de “los conceptos de persona y educación personalizada, la introducción del principio de diferencia y complementariedad como base de este enfoque, la creación del "Mapa de la Educación Personalizada" como representación gráfica de la complejidad del proceso educativo” (García Hoz, 1993, p.15), y el diseño de estrategias aplicables en entornos escolares para implementar esta perspectiva educativa.

En su obra Educación Personalizada, García Hoz (1985) sintetiza su propuesta a partir de la interacción entre dos elementos esenciales: la persona humana y la realización educativa; de esta relación se configura el proyecto personal de vida, entendido como la meta última de la educación personalizada, que busca formar sujetos capaces de desarrollarse plenamente en todas sus dimensiones y de orientar su existencia con autonomía y sentido.

Así pues, el concepto de educación personalizada explora la esencia de la existencia humana, resaltando su inclinación hacia la participación activa, el bienestar individual y colectivo, y su lugar en el mundo, definido por la seguridad, dignidad y solidaridad; esta posición se ubica en la búsqueda de significado a través de la actividad, la reflexión y la trascendencia; para su implementación, se tienen en cuenta diversos factores, que abarcan desde el entorno físico del espacio educativo hasta las disposiciones individuales, tales como la corporeidad, la inteligencia y la afectividad.

En este modelo educativo, los elementos fundamentales como el conocimiento, las competencias y los valores son integrados con actividades intencionadas, como el juego, el estudio, el trabajo y el esfuerzo, los cuales desempeñan un rol crucial; asimismo, se destaca la importancia de las características personales de cada individuo, subrayando su dignidad, singularidad y apertura hacia nuevas experiencias.

El término "personalizada" en este contexto implica una dimensión educativa donde el estudiante asume un papel protagónico, seleccionando actividades, tomando decisiones y asumiendo responsabilidades, lo que fomenta un mayor compromiso con su aprendizaje y desarrollo personal. El propósito principal de esta educación es contribuir a la formación integral de la persona mediante el diseño de proyectos de actividad y planes de vida personal, un enfoque que ha captado el interés de múltiples estudiosos a nivel global. Este interés se agrupa en tres grandes categorías:

Autores como Claparède (1927), Parkhurst (1937), Washburne (1959) y Keller y Sherman (1982), quienes desarrollan enfoques específicos para la instrucción personalizada. Educadores como Montessori (1939), Faure (1979), García Hoz (1967), Goodlad (1984), Vázquez (2009) y Daura (2012), que presentan la educación personalizada como un principio orientador en la práctica pedagógica. Pensadores como Steiner (1991), Peters (2015) y Freire (2002), quien aborda el tema desde una óptica política, más allá del enfoque humanista y filosófico. Esta diversidad de perspectivas refuerza la relevancia y la adaptabilidad de la educación personalizada en distintos contextos educativos y culturales.

1.1.10 La lectura.

La lectura constituye una actividad compleja que engloba diversas características y habilidades, desarrollándose a partir de múltiples enfoques que la definen y enriquecen; su conceptualización ha sido ampliamente debatida, reflejando la influencia de diferentes corrientes de pensamiento y su extensa aplicación. Al profundizar en sus características, se hace evidente que este proceso involucra múltiples dimensiones, integrando tanto las experiencias y contextos del lector como las intenciones del autor y el entorno que enmarca al texto. Por ello, este tema será abordado desde perspectivas que se alinean con el propósito de esta investigación.

Desde 1983, Freire en su enfoque sobre la lectura crítica, sostiene que la lectura es un acto de conocimiento y de creación, un proceso que debe ir más allá de la mera decodificación de

palabras; Freire argumenta que “leer el mundo precede a leer la palabra y la lectura de la palabra implica continuamente la lectura de la realidad”. (p.23)

Para Freire, la lectura no es solo una habilidad técnica, sino un acto político y cognitivo que involucra una relación dialéctica entre el lector y su contexto sociohistórico; esta perspectiva enfatiza la importancia de una conciencia crítica y reflexiva en el proceso lector, donde el lector se convierte en un agente activo que cuestiona y transforma su realidad a través de la interpretación de los textos.

Más adelante, Goodman (1996) introduce el concepto de lectura como un proceso psicosemiótico. Goodman argumenta que “La lectura es un proceso en el cual el lector toma señales del texto y utiliza sus conocimientos lingüísticos y contextuales para construir significados” (p.15). Este autor destaca la interacción entre el texto y el lector, sugiriendo que la lectura es un proceso inferencial donde el lector continuamente formula y revisa hipótesis sobre el significado del texto; esta visión resalta la trascendencia de las prácticas cognitivas y metacognitivas en la comprensión de lectura.

Se reconoce entonces, la lectura como un camino que, según Porras (2002), “implica infinidad de “habilidades” y “actitudes” por parte del lector”. (p.18)

Por ende, la lectura se define como una capacidad que permite interpretar y comprender claramente la intención comunicativa que el autor busca transmitir, fomentando al mismo tiempo una postura crítica y objetiva. Sin embargo, en la actualidad, muchos estudiantes, debido a la falta de práctica lectora, suelen construir de manera independiente el significado de los textos, desvinculándose del propósito original del autor. Frases como “yo creo que” o “para mí significa” se han vuelto habituales en las aulas, lo que puede propiciar una especie de “descuido intelectual”, al no asumir la responsabilidad de interpretar correctamente las ideas planteadas por los escritores.

Bojorque (2004), en su obra *“Lectura y procesos culturales”*, sostiene que: “Leer es un proceso que permite develar el misterio que el autor plantea”. (p.7)

Según esta perspectiva, la lectura representa un desafío intelectual que demanda análisis, interpretación y una actitud abierta y objetiva para abordar cada texto con claridad y precisión, permitiendo así identificar la intención y el significado que el autor desea transmitir.

Desde su perspectiva, Becerra (2004) afirma que "el saber leer es un proyecto, un proceso activo que implica principalmente un compromiso del lector para lograr, a través de la práctica, un mejor dominio en la interpretación de la lectura" (p.8). Para esta autora, la lectura se sustenta en la imaginación y creatividad del lector, quien debe adoptar una actitud flexible y receptiva para comprender los textos. Este proceso no solo fomenta el cambio y la reflexión, sino que también incentiva la apertura a nuevas ideas, invitando al lector a reconfigurar sus puntos de vista y creencias previas.

Ese mismo año, Smith, en su obra *“Understanding Reading”*, concibe la lectura como un proceso interactivo y constructivo, donde el lector participa activamente en la construcción del significado del texto. Según Smith:

La lectura no es solo el proceso de obtener información de la página, sino el proceso de interpretar esa información y relacionarla con el conocimiento previo del lector. La lectura efectiva requiere que el lector haga predicciones, hipótesis y ajustes continuos basados en la interacción entre el texto y su conocimiento. (p.58)

Este autor destaca la naturaleza dinámica de la lectura, donde el lector no es un receptor pasivo de información, sino un participante activo en la construcción del significado; esta perspectiva subraya la importancia del contexto y del conocimiento previo en la comprensión lectora.

Por su parte, Porras (2004) sostiene que la lectura representa un desafío integral para el ser humano, abarcando dimensiones físicas, mentales e intelectuales; este proceso no solo exige una práctica constante, sino también una actitud abierta y receptiva hacia un universo de posibilidades que permiten al lector explorar, liberarse de prejuicios, adoptar nuevas perspectivas y superar visiones restringidas de la realidad, frecuentemente marcadas por condicionamientos socioculturales que limitan el acceso al conocimiento.

En este orden de ideas, la lectura es un proceso complejo y multifacético que requiere habilidades, actitudes, y estrategias diversas por parte del lector. La interacción entre el lector, el texto y el contexto es fundamental para la construcción del significado, haciendo de la lectura una actividad dinámica y transformadora. Las habilidades lectura, desde la comprensión, no dependen únicamente de la interpretación de palabras, también de la competencia interpretativa del lector, de la facultad de cuestionar y relacionar los conceptos con su conocimiento previo y su realidad sociohistórica; esta perspectiva integral de la lectura subraya la importancia de la formación que fortalezca el pensamiento crítico, la creatividad y la reflexión.

1.1.11 Comprensión lectora: habilidades y tácticas de lectura.

En 1948, la Organización de las Naciones Unidas ubicó a las personas alfabetas dentro del grupo de sujetos que son capaces de leer y escribir, sin embargo, esta visión resulta algo simplista e imprecisa dado que mientras avanza el tiempo, es evidente que muchas personas que poseen estas habilidades básicas no logran utilizarlas de forma efectiva y significativa, es decir, no las emplean como herramientas fundamentales para desarrollar competencias cognitivas necesarias para aprendizajes significativos (Unesco, 2009).

Resulta preocupante observar cómo la lectura, en muchos casos, se reduce a un conjunto de técnicas que vinculan formas gráficas con sonidos, dejando de lado su esencia: la capacidad

de interpretar, analizar y comprender la intención del autor en un texto. Como menciona Porras (2004), la lectura se ha concebido erróneamente como un proceso técnico y mecánico, esto lleva a que los estudiantes carezcan de estrategias lectoras esenciales, lo que dificulta su capacidad para relacionar los textos con su conocimiento previo y adoptar una postura crítica frente a ellos.

Este problema se hace evidente en los bajos resultados de los exámenes prerrequisito para acceder a la educación univeristaria, donde se observa que los estudiantes tienen poca práctica lectora y carecen de herramientas para interpretar el significado y propósito de los textos. Por su parte, en el ámbito escolar, la enseñanza de la lectura se limita a identificar morfemas y fonemas, dejando en segundo plano el desarrollo de competencias de comprensión. Según Carlino (2005), “es más apropiado hablar de niveles de comprensión lectora que de una habilidad plenamente adquirida, ya que el proceso lector requiere práctica constante para alcanzar niveles de excelencia” (p.7).

Diversos estudios coinciden en la importancia de que los estudiantes se enfrenten al texto de manera activa y reflexiva, lo que fomenta los niveles superiores de conocimiento y fortalece su capacidad de análisis e interpretación (Anderson & Pearson, 1984). Estas investigaciones sugieren integrar estrategias que promuevan una comprensión lectora efectiva dentro del currículo, de modo que los estudiantes se conviertan en lectores críticos y autónomos.

En este contexto, un buen lector es aquel que logra conectar de manera coherente los nuevos conocimientos adquiridos mediante la lectura con los que ya posee, desarrollando competencias interpretativas, analíticas y propositivas; esto refuerza la idea de que la comprensión lectora es un proceso que requiere el compromiso tanto del docente, quien guía y orienta, como del estudiante, quien debe asumir una actitud reflexiva y activa hacia el aprendizaje.

La UNESCO, en su propuesta de 1960, planteó la importancia de enseñar a los estudiantes a "aprender a ser, aprender a hacer y aprender a aprender"; esto subraya la necesidad de promover procesos de comprensión lectora que permitan desarrollar competencias analíticas, críticas y creativas. Este enfoque se complementa con el uso de metodologías basadas en estrategias cognitivas, las cuales son fundamentales para perfeccionar las habilidades intelectuales de los estudiantes (Unesco, 2009).

Marco Teórico

Para el presente marco teórico, se realizó una exhaustiva revisión de investigaciones en los ámbitos de inclusión educativa, educación personalizada y comprensión lectora; recientemente, se ha observado un aumento en los referentes sobre inclusión y diversidad; sin embargo, son escasos los estudios que abordan la educación personalizada o que relacionan ambas categorías.

Así pues, se buscaron investigaciones sobre el tema planteado, incluyendo el concepto de educación personalizada en el contexto escolar; es esencial reconocer a los estudiantes de poblaciones diversas como sujetos de derechos, a quienes se debe brindar una formación integral que considere su contexto social, cultural y familiar, así como sus intereses y necesidades; en este sentido, se encontraron investigaciones tanto a nivel internacional como nacional que abordan la inclusión educativa y destacan la responsabilidad social de las instituciones educativas al reconocerse como espacios de diversidad.

Las categorías macro utilizadas para el rastreo y análisis de resultados fueron: educación inclusiva, educación personalizada y comprensión lectora. De la normalización de estos términos, se derivaron los siguientes conceptos:

Desde la categoría de *educación inclusiva*, se desprenden términos como: educación especial, educación informal, educación integrada y educación integradora. Se advirtió que en el Tesauro de la UNESCO no hay un avance significativo en el término, considerando la importancia de integrar aspectos más amplios a nivel emocional, familiar, social y cultural del educando. Se evidenció que el término macro del cual se derivan los mencionados es “agrupamiento educacional”.

Para la categoría de *educación personalizada*, se encontró que en el Tesauro de la UNESCO no figura este término, aunque se encuentra el término “educación individualizada”, del cual se derivan: diferencia individual, enseñanza centrada en el rendimiento, enseñanza en grupo y estudios por libre, todas bajo el término macro “método de enseñanza”.

Dentro de la categoría de *comprensión lectora*, se identificaron términos que, a pesar de su amplio espectro, contribuyeron a delinear el enfoque de la investigación. Entre estos términos se incluyen la comprensión lectora, las actitudes de los docentes, las estrategias pedagógicas, los procesos semánticos, léxicos y gramaticales, así como la identificación de letras.

Una vez realizado el rastreo de investigaciones relacionadas con las categorías de educación inclusiva, educación personalizada y comprensión lectora, se encontró una gran variedad de estudios pertinentes. No obstante, se citarán aquellos que aportan significativamente a la construcción del presente estudio.

A nivel internacional, nacional y local, se hallaron estudios que presentan diversas experiencias relacionadas con la educación inclusiva, educación personalizada y comprensión lectora en diferentes contextos socioeducativos. Algunos autores contemporáneos que han contribuido significativamente a estas áreas, incluyen:

1.1.12 Educación inclusiva

En lo que respecta a la categoría de inclusión educativa, es importante mencionar que en el año 2017, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia publicó los “Lineamientos de Política de Educación Inclusiva”, en los cuales se invitaba a repensar críticamente las dinámicas predominantes en el sistema educativo. La intención era propiciar transformaciones orientadas a generar oportunidades equitativas y a reducir las desigualdades persistentes. En dicho documento, se presenta la inclusión educativa como:

Una estrategia central para la inclusión social, una inclusión que, al trascender la dicotomía tradicional asociada al concepto de exclusión, permite pensar en un modelo educativo abierto y generoso que entiende la diversidad como una característica inherente no sólo al ser humano sino a la vida misma (MEN, 2017, p.10).

A partir de esta perspectiva, se plantea la necesidad de adoptar un modelo educativo que reconozca la diversidad como parte esencial de la experiencia humana. En consecuencia, tanto las instituciones educativas como la sociedad deben asumir que el proceso formativo es individual, y que depende no solo de las particularidades del estudiante, sino también de las acciones pedagógicas y recursos que las instituciones ofrecen para su desarrollo integral.

En el ámbito internacional, la UNESCO (2011) llevó a cabo la investigación “Rutas de la Interculturalidad”, centrada en la educación de poblaciones afrodescendientes en Colombia, Ecuador y Bolivia. Este estudio recogió múltiples miradas, vivencias y prácticas pedagógicas desde las propias comunidades, permitiendo una comprensión más amplia de la interculturalidad y destacando que, a pesar de las diferencias contextuales, existen principios comunes que pueden orientar políticas educativas enfocadas al bienestar colectivo.

Por su parte, Gómez (2012) desarrolló un estudio en España titulado “Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos”. En su investigación,

de corte cualitativo, y basada en la etnografía, analizó el papel de la gestión escolar ante la creciente diversidad en el aula. Encontró que la escuela es un espacio dinámico, construido socialmente, en el cual confluyen múltiples formas de diferencia, incluyendo la presencia de estudiantes migrantes, las necesidades educativas especiales y las demandas por equidad de género, lo que exige una respuesta inclusiva desde la dirección escolar.

En esa misma línea, Hernández et al. (2017) realizaron en España un estudio titulado “Actitudes de los maestros en formación sobre la diversidad e inclusión educativa”; el objetivo fue identificar las posturas de futuros docentes frente a la diversidad en el aula. Utilizando una metodología mixta, los resultados indicaron que quienes estaban finalizando su formación pedagógica mostraban actitudes más abiertas y positivas hacia la inclusión educativa.

En otro contexto latinoamericano, Alemany y Villuendas (2004) analizaron, en México, las percepciones de docentes respecto a estudiantes con necesidades educativas especiales. Su investigación, registrada en el repositorio de la Universidad de Nueva Granada, reveló que los profesores especializados en áreas como Educación Especial, Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, y Educación Musical presentaban actitudes más favorables hacia la inclusión. En contraste, los docentes de áreas como Educación Física, Lengua Extranjera y Educación Primaria manifestaban menos apertura.

En la Universidad Complutense de Madrid, Castro (2005) presentó una tesis doctoral titulada “Conocimientos y actitudes de maestros de educación infantil, educación primaria y estudiantes de magisterio sobre los niños superdotados intelectualmente”. En su trabajo se actualiza el concepto de sobredotación y se resalta la importancia del rol docente en la identificación y atención de estos estudiantes. Además, se revisa el marco normativo relacionado y se sugieren estrategias pedagógicas en sintonía con los principios de la educación inclusiva.

Por otro lado, Heras y Holstein (2003) desarrollaron un proyecto titulado “Herramientas para comprender la diversidad en la escuela y la comunidad”, el cual se implementó en la Facultad de Estudios Chicanos de la Universidad de California, Santa Bárbara, y en el Departamento de Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires. Utilizando técnicas como entrevistas, revisión documental y observación no participante, identificaron que las familias migrantes percibían la inclusión educativa como un vehículo para la integración social. El estudio destaca que los espacios escolares, cuando están abiertos a la diversidad, permiten el reconocimiento de identidades, el respeto mutuo y la construcción de una convivencia basada en la aceptación de la diferencia.

En este marco de reflexión sobre la diversidad, destaca el estudio de Echeita (2004) titulado “Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio de su hermano”. Este autor subraya la importancia de gestionar conocimientos y experiencias que permitan atender la diversidad del alumnado y promover cambios significativos hacia una educación inclusiva. A través de un análisis de las barreras que dificultan la construcción de una escuela inclusiva, Echeita presenta el caso de un niño con síndrome de Down que, tras haber sido integrado en una escuela regular, fue trasladado a una escuela especial por decisión de sus padres debido a la percepción de falta de progreso en su desarrollo.

Este caso se utiliza para ilustrar los retos de la inclusión, mostrando cómo las instituciones educativas pueden convertirse en verdaderas comunidades de aprendizaje, donde estudiantes, familias y docentes colaboren como una red de apoyo mutuo para abordar las necesidades particulares que puedan surgir.

Desde esta perspectiva, el estudio enfatiza la necesidad de construir escuelas inclusivas que respondan de manera equitativa y respetuosa a la diversidad de sus estudiantes. Las

vivencias narradas en este caso permiten reflexionar sobre las prácticas de exclusión y ofrecer respuestas basadas en la justicia y el respeto a las diferencias individuales.

En cuanto a la educación inclusiva como un derecho, Escudero (2012) presentó en Murcia un discurso en el que analizó las implicaciones políticas y prácticas de este enfoque. El autor aboga por la implementación de transformaciones profundas y sistemáticas para lograr resultados educativos más equitativos y democráticos. Estos cambios deberían reflejarse en aspectos clave como el currículo, los métodos de enseñanza, la capacitación para los docentes y la estructuración de los organismos educativos.

El autor, concluye que es fundamental proporcionar orientaciones tanto a docentes como a estudiantes en áreas clave como la política y la administración educativa. Asimismo, destaca la importancia del respaldo gubernamental hacia las instituciones educativas y los docentes, lo cual impacta directamente en el desempeño de los estudiantes con requerimientos educativos diferenciados. Este artículo es relevante porque introduce una perspectiva innovadora sobre la inclusión educativa, centrada en sus implicaciones prácticas. Si bien existe abundante literatura teórica sobre el concepto, el autor subraya la necesidad de propuestas aplicables que impulsen la educación inclusiva dentro de las aulas y las instituciones educativas.

En el plano internacional, destacan investigaciones relacionadas con la familia y la discapacidad. Por ejemplo, Pantano et al. (2012) en Buenos Aires resaltan el papel esencial de las familias en los procesos escolares, promoviendo alianzas efectivas entre la escuela y la comunidad. Estas alianzas fomentan una educación inclusiva abierta a la diversidad. Los autores también abordan las necesidades de las familias con miembros en situación de discapacidad desde perspectivas psicológicas y sociológicas, explorando sus experiencias en distintos entornos donde se desarrolla el ser humano.

Por esta misma línea, en Argentina se desarrolló un estudio titulado “La construcción del discapacitado como otro: entre la diferencia de lo que falta y la diversidad de lo que abunda” (Almeida et al., 2011); este trabajo analiza teóricamente dos enfoques sobre la discapacidad: su comprensión como diferencia y como diversidad; los autores confrontan estas perspectivas y avanzan en la búsqueda de herramientas teórico-epistemológicas que permitan entender la diversidad considerando las dimensiones políticas e históricas de la discapacidad. Además, destacan cómo estas dinámicas se enmarcan en relaciones sociales caracterizadas por la asimetría y la desigualdad, evidenciando la discapacidad como una construcción social.

Una de las investigaciones relevantes en el tema de la discapacidad es la de Almeida et al. (2009), quienes analizaron cómo se construyen los significados en torno a esta condición dentro de instituciones como la Escuela de Sordos y de Ciegos de Paraná, en Argentina. A través del análisis de discursos, identificaron percepciones ambivalentes que oscilan entre la compasión y la solidaridad. El estudio revela que la discapacidad suele entenderse como una excepción dentro del orden social, lo que refuerza la noción de diferencia como una característica esencial de las personas. No obstante, los autores cuestionan esta visión, preguntándose qué factores convierten la diferencia en discapacidad y cómo esta se traduce en desigualdad.

El estudio también destaca cómo las formas de inclusión tienden a crear una percepción de pertenencia diferenciada, donde las personas con discapacidad son vistas como "merecedoras" de solidaridad debido a circunstancias externas. Este fenómeno refuerza las barreras sociales y subraya la necesidad de transformar las actitudes hacia una verdadera inclusión (Almeida et al., 2009).

A nivel nacional, Díaz y Franco (2008) analizaron las actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa en Soledad, Atlántico, en su artículo “Percepción y actitudes hacia la

inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico”. Partiendo de marcos legislativos internacionales y nacionales, identificaron una ambivalencia en las actitudes de los educadores hacia la inclusión. Los autores concluyen que es fundamental implementar estrategias que fomenten actitudes positivas entre los docentes, garantizando así una educación inclusiva y equitativa para todos.

Similar a este estudio, Gómez, Guerrero y Buesaquillo (2013) realizaron el estudio “Prácticas pedagógicas y diversidad” en la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero, ubicada en Tangua, Nariño. Mediante una metodología cualitativa con enfoque histórico-hermenéutico, examinaron cómo se aborda la diversidad en las prácticas pedagógicas. Los hallazgos evidenciaron que los docentes buscan generar espacios de reflexión, debate y análisis crítico entre los estudiantes, promoviendo el reconocimiento y fortalecimiento de la diversidad como un valor esencial dentro del entorno educativo. Este enfoque fomenta la toma de decisiones informada y la construcción de una cultura de respeto hacia las diferencias.

También, autores como Bravo y Guarín (2017) llevaron a cabo un estudio titulado “Experiencias pedagógicas de la diversidad en maestras y maestros de primera infancia del jardín infantil Colombo Americano de Pasto”. Su investigación se centró en explorar cómo los docentes de esta institución enfrentan la diversidad en su práctica educativa; a través de un enfoque cualitativo, se identificaron resistencias significativas hacia la transformación de esquemas pedagógicos tradicionales. Los investigadores concluyen que el cambio requiere una toma de conciencia colectiva por parte de la comunidad educativa, especialmente los maestros, quienes no deberían justificar sus limitaciones en un sistema restrictivo, sino buscar maneras de innovar y transformar sus prácticas.

En un enfoque relacionado, Angulo (2015) desarrolló en Bogotá el estudio “Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas”. Este trabajo, realizado en el Colegio Fernando Manguera Villegas mediante un diseño cualitativo-descriptivo, analizó cómo las percepciones y actitudes de los maestros hacia la discapacidad afectan sus estrategias pedagógicas inclusivas. Angulo concluyó que los espacios de reflexión docente son esenciales para visibilizar y cuestionar estas representaciones, permitiendo una mayor conciencia sobre su impacto en el quehacer educativo.

Por su parte, Olarte (2013) realizó la investigación titulada “Inclusión educativa y habilidades especiales: ir más allá de las diferencias” en Bogotá. Utilizando una metodología de investigación-acción educativa, estudió cinco casos de estudiantes con dificultades de aprendizaje en la Institución Colsubsidio Torquígua. Su propuesta se centró en valorar las habilidades individuales de los estudiantes en lugar de enfocarse únicamente en sus limitaciones. Este enfoque permitió replantear las prácticas pedagógicas hacia modelos menos asistencialistas y más centrados en el desarrollo potencial de cada estudiante, destacando la importancia de ajustar las estrategias didácticas para atender las características únicas de cada uno.

En un análisis más amplio, Minas (2015) presentó su tesis “Subjetividad, propuesta en los discursos gubernamentales de inclusión educativa como posibilidad de alteridad en niños y niñas de quinto grado jornada mañana del Colegio Ciudad de Villavicencio”. Este estudio cualitativo examinó cómo los discursos oficiales de inclusión educativa reflejan las tensiones entre las nociones de diversidad, diferencia y alteridad. Este autor, argumenta que la escuela, como espacio de convergencia de racionalidades y experiencias, se convierte en un lugar de contradicciones entre los discursos normativos y las prácticas pedagógicas reales. Concluyó que

estas tensiones son fundamentales para reflexionar y reimaginar las relaciones educativas, proponiendo nuevas formas de interacción basadas en el respeto a la alteridad y la comprensión de las diferencias.

Como se ve, las investigaciones revisadas se centran en categorías clave como el reconocimiento de derechos, la igualdad de oportunidades y la inclusión de grupos minoritarios. También exploran las actitudes de docentes, familias y otros actores sociales hacia la discapacidad, subrayando la necesidad de construir una sociedad más equitativa. Asimismo, a través de análisis documentales, se resalta la importancia de coordinar mejor los servicios de apoyo y realizar ajustes significativos en el plan de estudios y en las estrategias pedagógicas para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva.

Estos estudios destacan la importancia de proponer cambios concretos que favorezcan la formación integral de la población, reconociendo la diversidad inherente a cada persona. Es fundamental considerar diferencias en capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje, así como en motivaciones, intereses y necesidades individuales; de esta manera, se busca garantizar que todas las personas puedan acceder al sistema educativo en condiciones de equidad y justicia, asegurando que sus particularidades sean respetadas y valoradas.

1.1.13 Educación personalizada

En el ámbito internacional, destaca en Ecuador el estudio de Benavides (2004), titulado "La educación personalizada como un recurso que promueve mejores logros escolares e interpersonales en niños con problemas familiares afectivos del primer año de básica. Estudio de casos realizado en el Liceo Bilingüe Hontanar".

Esta investigación tuvo como finalidad explorar cómo la educación personalizada contribuye de manera positiva al desempeño académico y a las relaciones sociales de estudiantes

con dificultades emocionales derivadas de problemas familiares. El autor subraya que el propósito fundamental de este enfoque es reconocer al niño como un individuo único que forma parte de un entorno social que debe gestionar de manera equilibrada.

En este sentido, el rol del docente es estimular las capacidades de cada estudiante, respetando su singularidad y atendiendo tanto a sus posibilidades personales como a las exigencias sociales. Benavides enfatiza la relevancia de proporcionar atención personalizada, particularmente a aquellos estudiantes que enfrentan desafíos emocionales y relacionales, concluyendo que cada niño debe ser valorado en su individualidad y alentado a tomar un papel activo en su aprendizaje. Para ello, se destacan tres actitudes esenciales del docente: confianza, respeto y un acompañamiento basado en el afecto.

En Madrid, Domínguez (2018) desarrolló una investigación titulada “Claves para personalizar la educación desde una perspectiva tecnológica”, en la cual analiza el papel que ha desempeñado la educación personalizada en el entorno educativo contemporáneo, haciendo énfasis en la tecnología como factor estratégico para su implementación. El autor plantea un modelo organizado que articula fundamentos teóricos, prácticas pedagógicas y herramientas digitales, con el fin de establecer un enfoque de educación personalizada que sea tanto evaluable como replicable.

El modelo propuesto se estructura en torno a tres ejes fundamentales: la cultura institucional, los métodos de enseñanza-aprendizaje y los sistemas de gestión de la información. Asimismo, se propone un sistema unificado que permite administrar y adaptar esta propuesta educativa a distintos niveles del sistema educativo, desde la educación básica hasta el nivel universitario, mediante el uso de tecnologías específicas. La investigación concluye que adoptar un enfoque personalizado no solo es factible dentro de las dinámicas escolares actuales, sino que

también se perfila como una alternativa innovadora y prometedora para avanzar hacia una educación más inclusiva, al responder de manera más precisa a las necesidades individuales del estudiantado.

En España, también destaca el trabajo de Lozano (2013), titulado "Educación personalizada: de la teoría a la práctica". En su investigación, el autor concibe la educación personalizada no como un método, sino como una filosofía educativa que busca desarrollar al estudiante de manera integral, considerando tanto su formación académica como su desarrollo personal en todas sus dimensiones.

El estudio propone la implementación práctica de este enfoque en las aulas de primaria, específicamente a través de actividades diseñadas para fomentar la interculturalidad. Lozano plantea que el conocimiento previo de las particularidades de los educandos, como sus intereses, motivaciones y formas de aprendizaje, es esencial para diseñar estrategias pedagógicas adecuadas. Su propuesta incluye talleres que promuevan la diversidad cultural y la participación activa de las familias en el proceso educativo, lo que a su vez fortalece la convivencia y enriquece el entorno escolar.

En el contexto nacional, se identificó en la Universidad de La Sabana el trabajo de Forero (2001), titulado "Formación integral y educación personalizada". Este estudio proporciona elementos clave relacionados con la formación integral y la educación personalizada, tomando como base el concepto de persona, considerado por el autor como el eje central de reflexión. Al final del documento, se presentan propuestas curriculares orientadas a promover una formación integral y personalizada dentro del ámbito de esta universidad.

Angulo y Torres (2016), en su trabajo titulado "Una aproximación a la educación personalizada en el ciclo I, en la Institución Educativa Distrital Diego Montaña Cuéllar".

(Propuesta de gestión y formación), desarrollado en Bogotá, plantearon una propuesta orientada al diseño de un modelo de gestión educativa coherente con los fundamentos de la educación personalizada, centrado en el ciclo I de dicha institución.

Su propuesta destaca la necesidad de una perspectiva humanista que articule las dimensiones de la gestión institucional establecidas por el Ministerio de Educación Nacional: dirección, aspectos académicos, recursos financieros y vinculación con la comunidad. Con este enfoque, los autores proponen consolidar un ambiente que fomente el desarrollo pleno de los estudiantes, favoreciendo su autonomía, pensamiento crítico y capacidad de reflexión frente a los desafíos del contexto social.

En Medellín, Gómez (2014) presentó su monografía titulada “La inclusión fundamentada en la educabilidad desde la educación personalizada”, donde plantea un modelo educativo basado en las potencialidades del individuo, desmarcándose de enfoques centrados en la discapacidad o el déficit. El autor propone resignificar la diversidad como un valor central del proceso educativo e insiste en que la educación personalizada es un camino viable hacia la inclusión, ya que permite adaptar la enseñanza a las características particulares de cada estudiante, promoviendo experiencias de aprendizaje significativas, creativas y respetuosas de la diferencia. Este planteamiento se alinea con la idea de construir una sociedad más justa y equitativa.

Por su parte, Grégory (2014), también en Medellín, desarrolló el estudio “El proceso Enseñanza-Aprendizaje desde una perspectiva personalizada”, en el que analiza cómo la enseñanza y el aprendizaje requieren una transformación profunda del rol docente. El autor subraya la relevancia del entorno, la comunicación y los vínculos dentro del aula como factores clave para dinamizar el proceso formativo. Además, argumenta que la personalización en la

educación permite formar personas críticas, conscientes de su realidad y con capacidad para comprometerse socialmente. Esta visión apuesta por una pedagogía que humaniza y le da sentido al vínculo educativo entre maestros y estudiantes.

En la ciudad de Popayán, Lasso (2013) realizó una investigación titulada “Rendimiento Escolar: Una Mirada Desde La Educación Personalizada”, cuyo objetivo fue identificar los factores que afectan el rendimiento académico con el propósito de proponer estrategias pedagógicas basadas en la educación personalizada. En sus hallazgos, se evidenció la persistencia de prácticas tradicionales por parte de los docentes, limitando el uso de metodologías centradas en la autonomía del estudiante, el pensamiento crítico y el crecimiento personal. Lasso concluye que el desempeño escolar está influenciado por múltiples factores externos, por lo que aboga por una relación más cercana entre maestro y estudiante, promoviendo un acompañamiento formativo centrado en el ser.

En el contexto local de Villamaría, Caldas, Bustamante (2018) llevó a cabo un estudio en la Institución Educativa Gerardo Arias, cuyo interés se centró en conocer cómo los docentes enfrentan la diversidad en sus aulas. Utilizando un enfoque etnográfico y contando con la participación activa de miembros de la comunidad educativa, la investigación reveló que, si bien existe una comprensión de la importancia de atender la diversidad de manera integral —considerando las dimensiones emocionales, cognitivas y prácticas— también se identifican limitaciones asociadas a la falta de recursos, formación y estrategias efectivas para implementar prácticas inclusivas sostenibles.

En Manizales, Abad (2016), publica un estudio que resalta, cómo la condición de discapacidad altera las dinámicas familiares, su configuración y los roles dispuestos por cada uno de los miembros del grupo, haciendo énfasis en la importancia de fomentar la atención e

intervención desde la familia, basado en un enfoque sistémico, en la equidad y el reconocimiento de la diferencia; la autora reconoce que todo lo que afecte al grupo familiar afectará de una u otra manera a cada uno de los integrantes de este; y por ende, es de vital importancia una atención a la diversidad y la inclusión desde el interior de las familias.

Como se ve, las investigaciones citadas, se relacionan con las categorías, objeto de estudio de la presente investigación, puesto que son trabajos realizados en el contexto socioeducativo implicando a educadores, educandos, familias y comunidad educativa, en general; igualmente, apuntan a la ejecución de prácticas pedagógicas inclusiva que atiendan a la diversidad presente en el contexto educativo; sin embargo, es preciso aclarar que son escasas las investigaciones que abordan la educación inclusiva abordada desde la educación personalizada.

De igual manera, las investigaciones mencionadas resaltan su interés por la caracterización y el reconocimiento de la diversidad, permitiendo evidenciar la importancia de una educación personalizada que permita una mirada al contexto y la realidad de cada estudiante y sus familias, esto es, escuchar su sentir y reconocer su actuar, frente a un miembro con alguna condición de diversidad, con el objetivo, no sólo de evaluar el actuar en los diferentes escenarios donde da la formación de cada sujeto implicado, sino también analizar las respuestas y actitudes de aquellos que hacen parte e interactúan en estos espacios.

Por ello, resulta fundamental que el sistema educativo oriente a los educadores en aspectos de política, práctica y gestión, teniendo en cuenta los lineamientos propios de la educación inclusiva. En coordinación con servicios de apoyo, es necesario optimizar las dinámicas educativas, flexibilizar los currículos y centrarse en atender las particularidades de cada persona; de este modo, la educación personalizada se convierte en una herramienta clave para fomentar el desarrollo integral y atender a cada individuo desde su singularidad.

El análisis de antecedentes evidenció una limitada cantidad de investigaciones que estudien las categorías de diversidad, familia e inclusión desde el enfoque de la educación personalizada. Este enfoque permite valorar la individualidad, reconocer las diferencias y promover la formación integral del ser humano; además, plantea alternativas para trabajar con poblaciones diversas en las instituciones educativas, considerando al otro como persona valiosa, con características e intereses únicos.

En este contexto, el presente estudio se concibe como un medio para contribuir al campo de investigación en educación, desde el marco del Doctorado en Educación, su objetivo es aportar una perspectiva renovada sobre estas poblaciones, destacando su valor como seres humanos y sus necesidades, a través de un enfoque personalizado en el ámbito escolar.

1.1.14 Comprensión lectora

En relación con la comprensión lectora, se identificaron diversos estudios desarrollados a nivel internacional, nacional y local. En el ámbito internacional, uno de los referentes es el trabajo realizado por Catts y Kamhi (2005) en New York, titulado "The connections between language and reading disabilities", donde los autores analizan el vínculo entre las dificultades lingüísticas y los problemas de lectura. Mediante una revisión detallada de estudios previos, concluyen que los trastornos en el procesamiento del lenguaje impactan negativamente la comprensión lectora, por lo que resaltan la necesidad de implementar intervenciones tempranas y focalizadas que fortalezcan tanto el desarrollo del lenguaje como las competencias lectoras.

En California, Snow (2002) propuso una estrategia de investigación y desarrollo centrada en la comprensión lectora, a través de su estudio "Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension". En esta investigación se plantea que comprender un texto no depende únicamente de decodificar palabras, sino de activar conocimientos previos, realizar

inferencias y construir sentido. El enfoque multidisciplinario que adopta Snow subraya la relevancia de una enseñanza de la lectura que contemple todos estos elementos de manera integrada.

Desde la Universidad de Wisconsin, Kintsch (1998), con su trabajo "Comprehension: A paradigm for cognition", presenta un modelo teórico que explica cómo se da la comprensión textual en los lectores. A través de experimentos y marcos conceptuales de la psicología cognitiva, el autor sostiene que leer implica crear representaciones mentales complejas, combinando la información textual con conocimientos ya adquiridos, lo cual refuerza la importancia de estrategias pedagógicas basadas en procesos mentales activos.

Por otro lado, Almeida (2003) llevó a cabo una investigación denominada "Comprensión lectora en alumnos de educación básica", en la que se destaca la importancia de enseñar habilidades comunicativas como narrar, describir, dramatizar o exponer, dentro de contextos reales y significativos. Estas actividades buscan fomentar un aprendizaje dinámico que permita a los estudiantes relacionarse activamente con el lenguaje.

En Costa Rica, Solé (2007) desarrolló el estudio "Consideraciones didácticas para la aplicación de estrategias de lectura", donde se diseñaron e implementaron estrategias didácticas orientadas a optimizar la comprensión textual. Los resultados obtenidos reflejan que tales prácticas favorecen el análisis de los textos, la lectura crítica y el desarrollo de competencias lectoras más profundas en los estudiantes.

Finalmente, Sainz (2005), en un artículo publicado en la revista asturiana *Langreo*, analizó la mediación en los procesos de lectura en estudiantes de secundaria, a través de su investigación "La mediación lectora en la educación secundaria". Su propuesta incluye herramientas pedagógicas que buscan fomentar el gusto por la lectura, estimular la imaginación y

promover la reflexión. El autor destaca que uno de los mayores desafíos es lograr que los jóvenes se interesen por leer, sobre todo cuando no lo consideran parte de sus pasatiempos cotidianos (Sainz, 2005, p. 357).

En el contexto nacional, Colmenares y Rodríguez (2015), con su investigación "Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria", analizaron la conexión entre la capacidad de entender textos y el desempeño escolar de los estudiantes en Colombia. A través de métodos cuantitativos y pruebas estandarizadas, comprobaron que una comprensión lectora sólida se asocia con mejores resultados académicos, lo que sugiere que fortalecer esta habilidad puede tener un impacto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

González y Ramírez (2018), por su parte, abordaron el tema en estudiantes de básica primaria mediante su estudio "Estrategias para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria en Colombia". Los autores evaluaron diferentes métodos pedagógicos aplicados por docentes en el aula y concluyeron que la lectura compartida, junto con actividades interactivas, potencia en gran medida la comprensión, promoviendo la colaboración y el aprendizaje activo.

De forma similar, Muñoz y García (2020) realizaron la investigación "Evaluación de la comprensión lectora en estudiantes de secundaria en Bogotá", con el fin de identificar fortalezas y dificultades en la lectura. A través de pruebas diagnósticas y análisis cualitativos, detectaron que muchos estudiantes presentan debilidades en la inferencia y en la comprensión crítica, lo que evidencia la urgencia de implementar estrategias pedagógicas focalizadas.

Asimismo, Henao (2001) publicó en la Revista Interamericana de Bibliotecología su estudio titulado "Competencia lectora: una evaluación en escuelas públicas de Medellín", cuyo

objetivo fue medir los niveles de comprensión lectora en estudiantes de instituciones públicas. Su análisis incluyó aspectos como la interpretación contextual de palabras, la identificación de ideas explícitas e implícitas y la capacidad de formular preguntas. Los resultados mostraron limitaciones importantes en la competencia lectora de los estudiantes evaluados.

Finalmente, Patiño, Botero y Cortés (2015) desarrollaron una propuesta educativa titulada "Teoría de la lectura como proceso, aplicada al proceso de lecto-escritura en el área de lengua castellana en estudiantes de grado noveno como preparación para las pruebas Saber Pro", orientada a mejorar el desempeño de los estudiantes en las pruebas nacionales. Esta iniciativa surgió en el Liceo Quindío e implementó una transformación metodológica, enfocada en desarrollar habilidades lectoras y de producción textual, con el fin de mejorar los resultados en pruebas institucionales y estatales.

En última instancia, a nivel local, varios autores abordan la categoría de comprensión lectora, entre los cuales se destacan López y Pérez (2016), con su estudio "Comprensión lectora y factores asociados en estudiantes de secundaria en Manizales", donde indagan acerca de los factores que influyen en las habilidades lectoras, desde la comprensión del texto, en estudiantes de secundaria; en esta, el objetivo es identificar variables como el entorno familiar, la motivación y los métodos de enseñanza que afectan la capacidad de comprensión; así, a través de encuestas y análisis estadísticos, los autores concluyen que un entorno familiar favorable y métodos de enseñanza interactivos son cruciales para mejorar la comprensión lectora.

Por esta misma línea, la Universidad de Caldas (2019), con su "Programa de mejoramiento de la comprensión lectora en colegios de Manizales", implementa un programa destinado a mejorar la lectura en colegios locales; el objetivo del programa es aumentar el rendimiento lector de los estudiantes mediante talleres y actividades extracurriculares; los

resultados del programa, evaluados mediante pruebas antes y después de su implementación, muestran una mejora significativa en las habilidades lectoras de los participantes, subrayando la eficacia de las intervenciones educativas focalizadas.

Por su parte, autores como Sánchez y Ortiz (2021), trabajaron en un proyecto denominado "Inclusión educativa y comprensión lectora en escuelas públicas de Manizales", en el que examinan cómo la inclusión educativa impacta la comprensión lectora. El objetivo es evaluar la efectividad de las políticas inclusivas en la mejora de la lectura; de esta manera, utilizando un enfoque mixto que combina entrevistas y pruebas estandarizadas, los autores descubren que las escuelas con políticas inclusivas bien implementadas presentan mejores resultados en comprensión lectora, destacando la importancia de la inclusión para el desarrollo académico.

Otros autores como Ramírez y Castillo (2022), en su estudio "Desarrollo de la comprensión lectora a través de la tecnología en instituciones educativas de Manizales", investigan la utilización de instrumentos tecnológicos que permiten el fortalecimiento de la comprensión lectora, cuya meta es evaluar el efecto de plataformas digitales y aplicaciones educativas en la lectura. A través de un diseño experimental con grupo control, los autores encontraron que los estudiantes que utilizaron tecnologías educativas mostraron una mejora notable en su comprensión lectora, sugiriendo que la integración de la tecnología en la educación puede ser muy beneficiosa.

En Manizales, el docente Manuel Arroyo (2012), de la Universidad de Caldas, llevó a cabo una investigación titulada "Mejoramiento de la comprensión lectora basada en el aprendizaje colaborativo en la enseñanza". Este estudio empleó la estrategia del aprendizaje colaborativo para fortalecer la comprensión lectora y fomentar en los estudiantes el hábito de la

lectura, utilizando herramientas como la computadora e Internet. El proceso incluyó la identificación del problema, la consulta de fuentes en libros electrónicos y tradicionales, la selección y aplicación de instrumentos pertinentes y la validación de resultados mediante un análisis cualitativo.

Este estudio, dirigido a estudiantes con bajos niveles de comprensión lectora, demostró una mejora significativa tanto en su capacidad para comprender textos como en su interés por buscar información. Se concluyó que la combinación de estrategias colaborativas y recursos tecnológicos influyó positivamente en el desempeño de los estudiantes en los simulacros de las pruebas Saber.

De manera similar, la Universidad Católica de Manizales desarrolló un proyecto titulado "Prepárate divertidamente para las pruebas Saber", liderado por Sánchez y Muñoz (2014); esta investigación introdujo una herramienta lúdico-pedagógica destinada a preparar a estudiantes de tercer grado de las instituciones educativas Sara Ospina Grisales y Compartir las Brisas para las pruebas Saber en el área de Lenguaje. Para ello, se utilizó un software simulador que facilitó el proceso de aprendizaje. Los hallazgos resaltaron que la comprensión lectora es un componente esencial para el éxito en dichas evaluaciones.

1.1.14.1 *Procesos léxicos.*

Se refiere a los mecanismos y habilidades cognitivas que permiten el reconocimiento y la comprensión de cada vocablo dentro de un texto. Estos procesos son fundamentales para la lectura efectiva, ya que facilitan la decodificación y el acceso y manejo de la semántica. Según Perfetti (1985), los procesos léxicos involucran tanto el reconocimiento visual de las palabras como la recuperación de su significado desde la memoria a largo plazo, lo cual es crucial para la fluidez y la comprensión lectora; la capacidad de acceder rápidamente a la información léxica

permite al lector concentrarse en la construcción del significado global del texto. En un estudio más reciente, Castles et al. (2018) destacan que el desarrollo de habilidades léxicas está estrechamente relacionado con la exposición y el conocimiento del vocabulario, lo cual impacta directamente en la habilidad para comprender textos complejos.

1.1.14.2 *Procesos semánticos.*

Hacen referencia a los mecanismos mediante los cuales los lectores interpretan y comprenden el significado, desde lo particular hasta lo general, es decir, términos, oraciones y discursos. Estos procesos son esenciales para la comprensión lectora, ya que permiten al lector construir una representación mental coherente del contenido del texto. Kintsch (1998) propuso el modelo de construcción-integración, que describe cómo los lectores integran información nueva con el conocimiento previo para generar una comprensión global del texto. Este modelo enfatiza la importancia de la coherencia y la integración semántica en la comprensión lectora. Cain y Oakhill (2007) destacaron que las habilidades inferenciales, que son parte de los procesos semánticos, juegan un papel crucial en la comprensión lectora, ya que permiten a los lectores llenar vacíos de información y entender implícitamente el significado del texto.

1.1.14.3 *Procesos sintácticos.*

Estos procesos abarcan los mecanismos mediante los cuales los lectores reconocen y comprenden la estructura gramatical de las frases y oraciones en un texto; son esenciales para la comprensión lectora, ya que permiten al lector identificar relaciones entre palabras y frases, facilitando la interpretación del significado general del texto. Según Just y Carpenter (1992), el procesamiento sintáctico implica la construcción de estructuras gramaticales en tiempo real mientras se lee, lo cual es fundamental en lo que respecta a integrar la información y la fluidez en la lectura. Además, Van Gompel y Pickering (2007) destacaron que la capacidad de los

lectores para resolver ambigüedades sintácticas y utilizar pistas contextuales es fundamental para una comprensión precisa y eficiente del texto.

Estado del arte.

1.1.15 Reflexiones sobre la diversidad en el contexto educativo: recorrido por diferentes autores.

La diversidad cultural dentro del ámbito escolar ha sido objeto de estudio por parte de múltiples investigadores, quienes coinciden en señalar su relevancia en el desarrollo de procesos educativos inclusivos y efectivos. Una de las autoras más influyentes en esta línea es Lisa Delpit, quien en su obra "Los hijos de otros: conflicto cultural en el aula" (1995), argumenta que las diferencias culturales entre docentes y estudiantes pueden convertirse en barreras para la comunicación y el aprendizaje. Delpit plantea que es esencial que los maestros reconozcan las vivencias culturales de sus estudiantes, incorporándolas en la dinámica pedagógica para garantizar una enseñanza más significativa. Según ella, "los maestros deben adaptar sus métodos pedagógicos para incorporar las perspectivas culturales de los estudiantes en el currículo y las prácticas de aula" (p. 15), promoviendo así un ambiente donde todos los estudiantes se sientan representados y valorados.

Por su parte, Banks (1994), en su libro "Educación multicultural: cuestiones y perspectivas", defiende la necesidad de incluir la diversidad étnica, lingüística y cultural como parte integral del currículo escolar. Este autor desarrolla un marco teórico basado en múltiples dimensiones de la educación multicultural, que permite integrar la diversidad en diferentes niveles del proceso educativo. De acuerdo con Banks, "la educación multicultural debe abordar la diversidad en todas las dimensiones del currículo" (1994, p. 45), y esto requiere que los

docentes desarrollen una competencia cultural que les permita responder de forma adecuada a las necesidades de sus estudiantes en contextos diversos.

Adicional a ello, Sonia Nieto en su obra "Afirmando la diversidad: el contexto sociopolítico de la educación multicultural" (1999), analiza la riqueza que aporta la diversidad cultural al ambiente escolar. Su propuesta se centra en la construcción de entornos de aprendizaje inclusivos, donde se reconozca el valor de las diferencias culturales como fuentes de conocimiento y respeto mutuo. Nieto subraya que "la diversidad cultural enriquece el ambiente educativo y promueve el respeto mutuo entre los estudiantes" (1999, p. 62), y plantea que educar en contextos diversos requiere una postura comprometida con la equidad, entendiendo la educación como una herramienta para la transformación social y la justicia.

Milner (2010), en su libro "Empieza donde estás, pero no te quedes ahí: Comprender la diversidad, las brechas de oportunidades y la enseñanza en las aulas actuales", examina las desigualdades presentes en el sistema educativo y ofrece orientaciones para enfrentarlas desde una perspectiva centrada en la equidad. El autor propone que la diversidad debe ser vista no solo como una característica a reconocer, sino como un valor que debe celebrarse en el aula, indicando que "la diversidad no solo debe ser reconocida, sino también celebrada en nuestras aulas" (2010, p. 75). Milner también reflexiona sobre cómo las políticas educativas pueden influir en la inclusión y equidad, e invita a los educadores a repensar sus prácticas para garantizar oportunidades reales de aprendizaje para todos los estudiantes.

En los últimos años, la investigación ha fortalecido estas perspectivas con evidencia empírica. Autores como Florian y Spratt (2013) plantean un marco para interrogar la práctica inclusiva, señalando que los docentes deben generar respuestas pedagógicas que atiendan a la heterogeneidad del aula sin segregar ni etiquetar a los estudiantes; por su parte, Ainscow (2020)

enfatisa que la equidad educativa solo se materializa cuando las instituciones transforman de manera intencional sus culturas, políticas y prácticas, pues “la inclusión no puede reducirse a una declaración normativa, sino que debe concretarse en la experiencia de aula” (p. 9).

De manera complementaria, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de la UNESCO (2020) advierte que la inclusión educativa exige remover barreras estructurales, culturales y pedagógicas, y no puede ser vista únicamente como un principio retórico; sino que requiere un compromiso político y pedagógico sostenido, advirtiendo que los discursos inclusivos pierden sentido si no se traducen en transformaciones reales de la práctica docente (Slee, 2019), posturas que sustenta la importancia de investigaciones como la presente, que proponen cambios significativos en los proceso inclusivos.

Más recientemente, Iniesto (2023), en una revisión sistemática sobre equidad, diversidad e inclusión en educación abierta, encontró que las instituciones avanzan cuando articulan estas prácticas con mecanismos de monitoreo y participación estudiantil activa. Por su parte, Heinz et al. (2025) sostienen que “la diversidad docente debe ser reconocida como un componente esencial para garantizar entornos de aprendizaje equitativos e inclusivos” (p. 392), lo que reafirma que la inclusión no depende solo de políticas educativas, sino también de la composición y preparación del profesorado.

Como se ve, tanto los aportes clásicos como los más recientes coinciden en que la diversidad no puede concebirse como un rasgo periférico de la educación, sino como un principio central que orienta la construcción de prácticas pedagógicas culturalmente pertinentes, equitativas y transformadoras. El desafío actual para los educadores es diseñar experiencias de aprendizaje que integren la pluralidad cultural, con altas expectativas para todo el alumnado,

garantizando la participación plena y el éxito académico en contextos cada vez más heterogéneos.

1.1.16 Comprensión de la diversidad desde la educación personalizada.

La comprensión de la diversidad desde la perspectiva de la educación personalizada abarca un enfoque pedagógico que reconoce y valora las diferencias individuales y contextuales de los estudiantes. Diversos autores han contribuido significativamente a esta área, proporcionando posturas fundamentales que ilustran cómo la educación personalizada puede abordar y potenciar la diversidad en los entornos educativos.

En este contexto, Pierre Faure (1979), fue un destacado defensor de la educación personalizada, reconocido por su enfoque centrado en las necesidades individuales de cada estudiante, este consideraba que cada alumno posee características únicas que deben ser atendidas con un enfoque pedagógico adaptado a sus requerimientos específicos; Faure abogaba por la adaptación de técnicas, metodologías y recursos educativos para responder de manera efectiva a la pluralidad de habilidades y formas de aprendizaje dentro del aula, pues según su modelo educativo se ha de considerar al estudiante como un individuo único con características particulares que influyen en su manera de aprender.

El concepto de educación personalizada de Pierre Faure se centraba en la flexibilidad y la adaptación de las estrategias educativas para optimizar el aprendizaje de cada estudiante; además, creía firmemente en la importancia de ajustar el currículo, las actividades y las metodologías para satisfacer las demandas individuales de los alumnos, reconociendo así la diversidad presente en el entorno escolar.

Por su parte, Víctor García de la Hoz es reconocido por su profundo compromiso con la educación personalizada y su enfoque en el desarrollo integral de cada estudiante. En sus

escritos, García de la Hoz enfatiza la importancia de cultivar la autonomía y la singularidad de los alumnos como parte fundamental del proceso educativo. Según él, la educación personalizada va más allá de la simple transmisión de conocimientos; implica fomentar la apertura del individuo hacia su entorno social y trascendente. En su obra "La Educación Personalizada" (1988), García de la Hoz sostiene que "la educación auténtica no es simplemente un proceso de instrucción, sino un proceso de liberación en el que cada individuo descubre su propia singularidad y potencial" (p. 45).

García de la Hoz también valora la diversidad a la luz de un aspecto enriquecedor de la experiencia educativa; destaca que "la diversidad en el aula es una oportunidad para aprender del otro, para comprender diferentes perspectivas y para enriquecer el proceso educativo" (García de la Hoz, 1993, p. 72). Esta visión implica valorar y respetar las diferencias individuales, promoviendo un ambiente inclusivo donde cada estudiante pueda desarrollarse plenamente; así pues, Víctor García de la Hoz promueve una educación personalizada que no solo se centra en el desarrollo académico, sino en el crecimiento integral de la persona; su enfoque destaca la importancia de la autonomía, la singularidad y la apertura hacia la diversidad como pilares fundamentales de una experiencia educativa significativa y enriquecedora.

Más adelante, Howard Gardner (2013), con su teoría de las inteligencias múltiples, destaca la diversidad de habilidades y capacidades presentes en los estudiantes; Gardner propone un enfoque educativo que valore y potencie todas las formas de inteligencia, reconociendo la riqueza de la diversidad en el aprendizaje.

En la actualidad, Tomlinson (2021) sostiene que la personalización y la diferenciación constituyen pilares fundamentales en aulas heterogéneas, pues "enseñar como si todos los estudiantes fueran iguales limita el potencial de aprendizaje de cada individuo" (p. 34); esta

afirmación es clave porque desplaza el foco desde la homogeneización del currículo hacia el reconocimiento de trayectorias múltiples de aprendizaje, lo que implica un cambio estructural en la planificación docente.

Por esta misma línea, Pane et al. (2020) muestra que los programas de personalización generan avances sostenidos en el aprendizaje cuando se combinan con ajustes curriculares y formación docente; sin embargo, este autor advierte que la personalización no puede entenderse como un esfuerzo aislado del maestro en el aula, sino como una política educativa integral respaldada por recursos, liderazgo escolar y mecanismos de evaluación institucional; de esta forma, mientras Tomlinson enfatiza el nivel micro de la práctica pedagógica, Pane complementa con la necesidad de condiciones macro que garanticen la sostenibilidad del enfoque.

Desde un plano más técnico, Kim et al. (2021) subrayan que la evaluación de la comprensión lectora debe incorporar procesos cognitivos y estrategias lectoras, lo que permite diseñar intervenciones ajustadas a las necesidades individuales; su aporte es fundamental porque vincula la personalización no solo con la planificación curricular, sino también con instrumentos diagnósticos capaces de captar la complejidad de las habilidades lectoras; esto refuerza la idea de que personalizar significa también medir de forma diferenciada para intervenir de manera más precisa.

En el ámbito hispano, Torres (2019) evidencia en su tesis doctoral que la educación personalizada constituye una estrategia eficaz de atención a la diversidad en contextos escolares latinoamericanos, resaltando que su potencial se concreta cuando los docentes articulan la adaptación metodológica con el acompañamiento cercano a los estudiantes.

Complementariamente, Hernández (2022) confirma que en secundaria la implementación de estrategias personalizadas genera mejoras significativas en la comprensión lectora de alumnos

con dificultades, mostrando que la personalización no es solo una teoría deseable, sino una práctica comprobable y replicable en contextos reales; ambos estudios resultan especialmente relevantes porque trasladan al contexto latinoamericano debates que a menudo se han planteado en clave anglosajona, aportando evidencia contextualizada para sistemas educativos con características propias.

De esta manera, se tiene visión integral de cómo la educación personalizada puede comprender y responder a la diversidad, reconociendo las múltiples dimensiones y contextos que influyen en la experiencia educativa de cada estudiante. La adaptación de los enfoques pedagógicos a las necesidades individuales y contextuales constituye un aspecto clave para promover una educación inclusiva y equitativa en nuestros sistemas educativos.

1.1.17 La Educación personalizada: recurso clave de atención para la diversidad en los ambientes educativos.

Numerosos autores han contribuido significativamente al estudio y la aplicación de la educación personalizada para atender la diversidad en el contexto educativo; estos expertos coinciden en que crear espacios enfocados en cada individuo permite establecer relaciones empáticas y genuinas entre los educadores y los estudiantes, fomentando un aprendizaje significativo y adaptado a las necesidades personales.

Carl Rogers (1961) fue uno de los primeros en plantear que el propósito esencial del proceso educativo es fomentar el desarrollo integral del estudiante, a partir de la libertad individual y la construcción de aprendizajes guiados por emociones y experiencias; esta visión centrada en la persona se conecta con lo expuesto por Campos (1984), quien subraya la importancia de generar un clima educativo que potencie la autoformación y la responsabilidad del alumno en su proceso de aprendizaje; ambas perspectivas refuerzan la idea de que la

personalización no es un simple método, sino una filosofía educativa que sitúa al estudiante en el centro.

En esta línea, Benavent y San Claudio (1982) destacaron la necesidad de orientar al estudiante en la toma de decisiones y en el conocimiento de sí mismo, vinculando la educación personalizada con la formación académica, emocional y ética; del mismo modo, Jerome Bruner (1996) profundizó este enfoque al destacar el valor del aprendizaje por descubrimiento y de las narrativas en la construcción del conocimiento, sus aportes subrayan que la personalización no se limita a la adaptación de contenidos, sino que implica diseñar experiencias que respondan a intereses, motivaciones y contextos particulares.

Por su parte, Johann Friedrich Herbart ya en el siglo XIX había resaltado el interés del estudiante como principio fundamental de la enseñanza, anticipando la idea de que adaptar métodos y contenidos a las características individuales genera aprendizajes más efectivos (1896). Aunque su propuesta no constituía un sistema de personalización en sentido moderno, sentó las bases de lo que hoy entendemos como instrucción diferenciada.

Más adelante, autores contemporáneos han retomado y actualizado estas ideas; por ejemplo, Tomlinson (2021) advierte que la tendencia a enseñar como si todos los estudiantes fueran iguales limita el potencial de aprendizaje y plantea la diferenciación como principio esencial en aulas diversas, su trabajo es particularmente relevante porque conecta la teoría con estrategias prácticas de adaptación curricular, mostrando que la personalización es viable incluso en contextos con alta carga de estudiantes.

La investigación reciente también ha abordado la personalización desde la evaluación, a este respecto, autores como Kim et al. (2021) señalan que medir la comprensión lectora de manera estandarizada oculta la diversidad de perfiles cognitivos; por ello, proponen integrar

procesos inferenciales, estrategias lectoras y factores motivacionales en la evaluación, con el fin de diseñar intervenciones más precisas. Este aporte es clave, pues muestra que la personalización no solo implica la enseñanza, sino también el modo en que se diagnostica y se interpreta el aprendizaje.

Por otro lado, Torres (2019) evidencia en su tesis doctoral que la educación personalizada constituye una estrategia eficaz de atención a la diversidad en escuelas con alta heterogeneidad cultural, mientras que Hernández (2022) confirma que en secundaria la implementación de estrategias personalizadas mejora significativamente los niveles de comprensión lectora en estudiantes con dificultades. Ambos estudios aportan evidencia local, mostrando que la personalización no es exclusiva de sistemas anglosajones, sino que también tiene pertinencia y aplicabilidad en realidades educativas hispanas.

Asimismo, en norteamérica, Thomas (2023) evaluó el impacto de la implementación de estrategias personalizadas en estudiantes de sexto grado en Texas, encontrando mejoras estadísticamente significativas tanto en la comprensión lectora como en la participación activa en clase; este hallazgo confirma que la personalización no solo influye en los aprendizajes cognitivos, sino también en factores socioemocionales que fortalecen la motivación y el compromiso escolar. En un nivel distinto, pero complementario, Du Plooy (2024) estudió el aprendizaje adaptativo en educación superior, demostrando que los entornos personalizados apoyados en tecnología incrementan la motivación intrínseca, la autorregulación y el rendimiento académico; aunque este estudio se desarrolla en la universidad, sus resultados sugieren que las herramientas adaptativas pueden potenciar también la educación personalizada en etapas previas.

Así pues, la evolución histórica y los estudios recientes coinciden en señalar que la educación personalizada constituye un recurso esencial para atender la diversidad en los entornos

educativos; su eficacia radica en la articulación de tres dimensiones clave: el desarrollo integral del estudiante, la adaptación de contenidos y métodos, y el respaldo institucional y evaluativo que garantiza la sostenibilidad de las prácticas; de esta manera, la personalización no solo empodera a los estudiantes y favorece aprendizajes significativos, sino que se consolida como una vía concreta hacia la inclusión educativa en el siglo XXI.

Los autores revisados coinciden en que la enseñanza personalizada implica ajustar el currículo, las metodologías y las interacciones pedagógicas a las diferencias individuales, promoviendo relaciones auténticas entre docentes y estudiantes; estas aportaciones han transformado la manera en que concebimos y practicamos la educación, impulsando un enfoque más inclusivo y humano que reconoce la diversidad como un activo fundamental en el proceso formativo.

Del mismo modo, el análisis de la literatura evidencia que tanto la educación inclusiva como el desarrollo de la comprensión lectora son pilares centrales para el éxito académico. Ambos factores, además, se ven condicionados por variables de carácter internacional, nacional y local, lo cual exige que las propuestas pedagógicas sean contextualizadas y sensibles a las realidades específicas de cada institución.

En este marco, las categorías de educación inclusiva y personalizada se presentan como ejes estratégicos para la mejora de la comprensión lectora, pues permiten adaptar los métodos de enseñanza a las necesidades individuales y favorecer un aprendizaje más efectivo y equitativo. La comprensión lectora, por su parte, se reconoce como una competencia transversal indispensable para el rendimiento académico, vinculada a la enseñanza integral del lenguaje, la fonética, el vocabulario y la capacidad de inferencia, y potenciada a través de tecnologías y metodologías interactivas.

Como se ve, estas investigaciones subrayan la urgencia de consolidar enfoques pedagógicos inclusivos y personalizados que fortalezcan la comprensión lectora. Ello proporciona una base sólida para la implementación de políticas y programas educativos que promuevan el desarrollo de competencias lectoras en todos los niveles del sistema educativo y que, al mismo tiempo, contribuyan a la construcción de una escuela más justa, equitativa e inclusiva.

2. Diseño metodológico

Enfoque de la investigación.

La presente investigación se enmarca dentro de un enfoque metodológico mixto, específicamente del tipo explicativo secuencial (Creswell & Plano Clark, 2011). Este enfoque combina la rigurosidad del análisis cuantitativo con la riqueza interpretativa del análisis cualitativo, permitiendo una comprensión integral del fenómeno educativo.

En la secuencia metodológica adoptada, se desarrolló primero una fase cuantitativa, centrada en la medición del impacto de una estrategia pedagógica de educación personalizada en los procesos de comprensión lectora; posteriormente, se incorporó una fase cualitativa, orientada a profundizar en las percepciones y experiencias de los participantes.

La elección de este diseño mixto se justifica por la complejidad del problema de investigación, que demanda no solo la verificación de hipótesis a partir de datos empíricos, sino también una exploración interpretativa del contexto y las voces de los actores educativos. Así, el enfoque secuencial permitió establecer relaciones causales entre variables, al tiempo que brindó insumos para comprender los significados que los estudiantes y docentes atribuyen a los procesos educativos vividos.

Desde el componente cuantitativo, se aplicó una estructura lógica y secuencial propia del método científico clásico (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2008). Dicha estructura, contiene entonces, formulación de hipótesis, recolección de datos mediante instrumentos estandarizados y análisis estadístico para evaluar los efectos de la intervención. Específicamente, se aplicaron pruebas pretest y posttest utilizando la batería PROLEC-SE, que permitió observar con precisión la evolución de los grados de comprensión de lectura luego de la puesta en marcha de la estrategia pedagógica.

Esta postura se asienta en las nociones de las ciencias sociales positivistas, influenciadas por pensadores como Auguste Comte y Émile Durkheim, quienes postulaban que los fenómenos sociales pueden analizarse con el mismo rigor que los fenómenos naturales. Como afirman Hernández, Fernández y Baptista (2010), el método cuantitativo permite medir variables, comprobar hipótesis y establecer patrones de comportamiento. En esta línea, se definieron variables operacionales, se diseñaron instrumentos válidos y se emplearon técnicas estadísticas para emitir conclusiones confiables.

Por su parte, el componente cualitativo tuvo como propósito explorar de manera profunda las experiencias y percepciones de los participantes. Así, tanto con docentes como con grupos focales integrados por estudiantes, se aplicaron entrevistas semiestructuradas, lo que permitió reconstruir narrativas significativas relacionadas con los desafíos en comprensión lectora y las percepciones frente a la estrategia educativa.

Este enfoque cualitativo se sustenta en la perspectiva fenomenológica (Van Manen, 2003), que destaca la importancia de comprender la experiencia vivida de los sujetos en su contexto educativo. Asimismo, autores como Ayala (2008) resaltan la necesidad de interpretar los sentidos subjetivos para lograr una comprensión auténtica de los procesos educativos. La

información obtenida permitió identificar patrones discursivos, emociones y valoraciones que enriquecieron el análisis de los resultados obtenidos en la fase cuantitativa.

En fin, la articulación de ambos enfoques permitió triangulación de datos, robusteció la validez de los hallazgos y ofreció una mirada integral sobre los efectos de la estrategia pedagógica personalizada en el desarrollo de la comprensión lectora, en contextos donde la diversidad del aula exige respuestas educativas diferenciadas y centradas en el estudiante.

Tipo de investigación.

El tipo de investigación desarrollado es cuasi-experimental con diseño pretest y posttest sin grupo control, lo que permite evaluar los efectos de una intervención pedagógica específica —la estrategia de educación personalizada— sobre un grupo determinado de estudiantes. Esta elección metodológica responde a las condiciones reales del entorno escolar y a la imposibilidad de constituir grupos aleatorios en contextos educativos estructurados, sin afectar la equidad ni la ética educativa.

Este diseño posibilitó identificar cambios significativos en los niveles de comprensión lectora al comparar el desempeño de los estudiantes antes y después de la intervención. Aunque no se contó con un grupo control, se controlaron parcialmente variables externas mediante la comparación intra-sujeto y el uso de un instrumento estandarizado como el PROLEC-SE. Este tipo de estudios es especialmente útil en contextos educativos donde se privilegia la mejora pedagógica directa sin alterar la dinámica de grupos naturales de clase.

Asimismo, esta investigación se caracteriza por su naturaleza descriptiva, dado que busca evidenciar y analizar las características, evolución y efectos de una intervención educativa sobre un fenómeno concreto. Según Hernández (2014), la investigación descriptiva tiene como

objetivo "evidenciar las características y rasgos esenciales de cualquier fenómeno, describiendo las tendencias de un grupo o población" (p. 80). En este caso, se describe detalladamente cómo una estrategia de enseñanza centrada en la personalización incide en el fortalecimiento de la comprensión de lectura, atendiendo a las singularidades de cada estudiante.

En su dimensión cualitativa, el estudio adopta un enfoque interpretativo. A través de entrevistas semiestructuradas y grupos focales, se indagaron los puntos de vista de estudiantes y docentes sobre los procesos lectoescritores y las prácticas pedagógicas. El grupo focal permitió generar un diálogo reflexivo que exploró los porqués y los cómo de las dificultades percibidas, así como las emociones y actitudes frente al aprendizaje lector. Como señala Buss Thofehn et al. (2013), este método permite profundizar en asuntos sensibles, valorando la interacción grupal y la riqueza contextual del discurso.

Según Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013), esta técnica es eficaz para comprender cómo las personas piensan y construyen sentido en un entorno relacional. En este estudio, el lenguaje fue considerado como un dato cualitativo clave, a través del cual se accedió a las creencias, emociones y vivencias de los participantes. Las entrevistas fueron guiadas por protocolos semiestructurados que facilitaron el análisis flexible, permitiendo al investigador profundizar en temas emergentes durante el diálogo.

Así pues, el tipo de investigación combina lo cuantitativo-descriptivo con lo cualitativo-interpretativo, facilitando una comprensión amplia y contextualizada de los efectos de la educación personalizada en la comprensión lectora; este enfoque dual no solo permitió constatar cambios medibles, sino también comprender desde la voz de los actores los sentidos construidos en el proceso educativo.

En coherencia con lo anterior, el diseño metodológico se desarrolló en dos fases. La primera, de enfoque cuantitativo, correspondió a un diseño cuasi-experimental de tipo pretest–posttest sin grupo control, en el que se aplicó la batería PROLEC-SE como instrumento de evaluación; los datos fueron analizados mediante estadística descriptivo-comparativa, con el objetivo de medir el impacto de la estrategia en la comprensión lectora.

La segunda fase, de enfoque cualitativo, incluyó entrevistas semiestructuradas y un grupo focal con la participación de docentes y estudiantes intervenidos; el análisis se realizó a través del contenido y la interpretación discursiva, orientado a explorar percepciones, emociones y significados.

Posteriormente, los resultados fueron integrados mediante un proceso de triangulación, lo que permitió contrastar los datos numéricos con los testimonios, obtener una comprensión integral del impacto pedagógico y validar los hallazgos desde diferentes perspectivas.

Finalmente, se presentan las conclusiones y aportes, en las que se valora la pertinencia de la estrategia personalizada y se plantean implicaciones educativas que pueden ser aplicadas en contextos escolares diversos.

De esta manera, esta investigación combina la rigurosidad cuantitativa con la profundidad interpretativa cualitativa para abordar de manera integral el fenómeno educativo estudiado. Por un lado, se empleó la batería de pruebas PROLEC-SE en dos momentos (pretest y posttest) para recoger datos cuantitativos que permitieran observar con objetividad el progreso en los niveles de comprensión lectora, validando así las hipótesis planteadas. Esta etapa permitió analizar la relación entre la aplicación de una estrategia pedagógica basada en la educación personalizada y la mejora de las habilidades lectoras en las estudiantes del Colegio Cerezos.

Según Hernández (2014), este tipo de estudio permite “evidenciar las características y rasgos esenciales de cualquier fenómeno, describiendo las tendencias de un grupo o población” (p. 80). En este caso, la metodología cuantitativa contribuyó a identificar hasta qué punto un enfoque centrado en la atención a la diversidad —a través de una estrategia personalizada— puede incidir de forma significativa en el desarrollo de la comprensión lectora.

Complementariamente, la fase cualitativa brindó acceso a las percepciones, vivencias y reflexiones tanto de estudiantes como de docentes. A través de entrevistas semiestructuradas y grupos focales, se logró explorar los significados que los participantes atribuyen a sus procesos de lectura, así como las barreras que enfrentan y los avances percibidos tras la implementación de la intervención. Esta aproximación permitió construir una comprensión situada del fenómeno, enriquecida mediante la interacción dialógica y el análisis del discurso, donde los estudiantes no solo compartieron experiencias, sino que también resignificaron su relación con el aprendizaje lector.

Hipótesis.

2.1.1 Hipótesis nula (H₀):

La implementación de una estrategia de enseñanza basada en el enfoque de educación personalizada no produce una mejora significativa en los niveles de comprensión lectora de las estudiantes de sexto y séptimo grado del Colegio Cerezos, medida a través de la batería PROLEC-SE.

2.1.2 Hipótesis alterna (H_a):

La implementación de una estrategia de enseñanza basada en el enfoque de educación personalizada produce una mejora significativa en los niveles de comprensión lectora de las

estudiantes de sexto y séptimo grado del Colegio Cerezos, medida a través de la batería PROLEC-SE.

2.1.3 Hipótesis secundarias

H₁: Tras la implementación de la estrategia personalizada, las estudiantes obtendrán puntuaciones significativamente mayores en los procesos de comprensión literal evaluados por la batería PROLEC-SE.

H₂: Tras la implementación de la estrategia personalizada, las estudiantes obtendrán puntuaciones significativamente mayores en los procesos de comprensión inferencial evaluados por la batería PROLEC-SE.

H₃: La percepción de los docentes y estudiantes sobre la estrategia de enseñanza personalizada será mayoritariamente positiva, indicando que la consideran pertinente para atender la diversidad en el aula y favorecer el aprendizaje.

Objetivos.

2.1.4 Objetivo General.

Evaluar la implementación de una estrategia de enseñanza basada en el enfoque de educación personalizada, con el fin de favorecer una mejora significativa en los procesos de comprensión lectora de las alumnas con dificultades en este ámbito, dentro del contexto educativo del Colegio Cerezos.

2.1.5 Objetivos Específicos.

- Diagnosticar el nivel inicial de comprensión lectora de las estudiantes de sexto y séptimo grado del Colegio Cerezos, mediante la aplicación de la batería PROLEC-SE, con el fin de establecer una línea base comparativa.

- Diseñar una estrategia de enseñanza fundamentada en el enfoque de educación personalizada, adaptada a los estilos, ritmos y necesidades de aprendizaje de las estudiantes, que responda a la diversidad del aula.
- Implementar la estrategia de enseñanza personalizada en los grados sexto y séptimo, garantizando su aplicación sistemática en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Evaluar los avances en la comprensión lectora de las estudiantes tras la implementación de la estrategia, comparando los resultados del pretest y posttest de la batería PROLEC-SE para identificar mejoras significativas en sus diferentes dimensiones.
- Analizar las percepciones de docentes y estudiantes acerca de la pertinencia e impacto de la estrategia de enseñanza personalizada, a partir de entrevistas y grupos focales, con el fin de valorar su contribución al aprendizaje y la inclusión educativa.

Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos.

El presente estudio implementó una variedad de técnicas e instrumentos, tanto cuantitativos como cualitativos, orientados a recoger información válida y confiable que permitiera comprender integralmente el fenómeno investigado: las dificultades en la comprensión lectora y el impacto de una estrategia pedagógica personalizada.

2.1.6 Instrumentos cuantitativos,

2.1.6.1 Batería PROLEC-SE (Evaluación de los procesos lectores).

Se utilizó la batería PROLEC-SE, un instrumento estandarizado diseñado por Cuetos et al. (1996), editado por TEA Ediciones, que permite evaluar los procesos lectores en estudiantes de secundaria. Esta herramienta permite medir competencias específicas como la decodificación, el reconocimiento de palabras, los procesos sintácticos y semánticos, así como la comprensión

global del texto. La batería se aplicó en dos momentos: pretest y posttest, lo cual facilitó identificar progresos tras la implementación de la estrategia pedagógica. (Apéndice 2)

La PROLEC-SE es especialmente útil para detectar distintos tipos de dificultades lectoras: problemas de desciframiento (como una lectura lenta e inexacta debido a deficiencias en la ruta fonológica o léxica), problemas de comprensión (como la imposibilidad de extraer ideas principales, integrar información o realizar inferencias), o casos particulares como la dislexia y la hiperlexia. Gracias a su diseño estructurado, este instrumento permitió obtener datos precisos sobre el nivel lector de las estudiantes, lo cual fue clave para planificar e implementar acciones pedagógicas pertinentes. Cada prueba fue aplicada de forma individual y bajo condiciones estandarizadas, registrando las respuestas de cada estudiante en los folletos oficiales del test (Apéndice 3: ejemplo de aplicación).

2.1.7 Instrumentos cualitativos.

2.1.7.1 Entrevistas estructuradas a docentes.

Con el propósito de identificar inicialmente a las estudiantes con dificultades en comprensión lectora, se aplicaron entrevistas estructuradas a los docentes de lengua castellana. Esta técnica permitió mantener uniformidad y precisión en los datos recolectados, pues las preguntas cerradas ofrecieron respuestas concretas sobre el desempeño lector de las estudiantes desde la mirada del docente. Este instrumento facilitó la delimitación del grupo de intervención. (Apéndice 4).

2.1.8 Validez y confiabilidad de los instrumentos.

Con el propósito de garantizar la calidad de los datos obtenidos, se consideraron de manera explícita los criterios de validez y confiabilidad tanto en el instrumento estandarizado de evaluación como en las técnicas cualitativas aplicadas.

2.1.8.1 PROLEC-SE.

El PROLEC-SE-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano & Arribas, 2014) es una batería estandarizada ampliamente utilizada para evaluar los procesos lectores en estudiantes de educación secundaria y bachillerato. Su validez de constructo ha sido confirmada mediante análisis factoriales que evidencian la coherencia de sus subpruebas con el constructo de comprensión lectora, mientras que la validez de criterio se ha demostrado a través de correlaciones significativas con el rendimiento académico en lengua y literatura (González, 2018).

Diversas investigaciones en población hispanohablante han ratificado la pertinencia de este instrumento en distintos contextos. En España y México, por ejemplo, se ha comprobado que el PROLEC-SE permite discriminar con eficacia entre estudiantes con y sin dificultades de comprensión lectora, confirmando tanto su sensibilidad como su utilidad para la práctica educativa (Arribas & Ramos, 2016; Ponce, Ramírez & García, 2019).

Asimismo, estudios recientes en escenarios escolares latinoamericanos han subrayado su capacidad para diagnosticar de manera precisa los procesos lectores en adolescentes, incluso en contextos de diversidad cultural y lingüística (Jiménez & Orozco, 2020). Esta evidencia resulta especialmente relevante para el presente estudio, pues respalda la aplicabilidad del PROLEC-SE en la población de interés: estudiantes colombianos de secundaria. Al tratarse de un instrumento estandarizado en español y adaptado a la edad y nivel educativo de los participantes, su uso garantiza la pertinencia y solidez de la evaluación en el contexto específico del Colegio Cerezos.

En cuanto a la confiabilidad, se han reportado coeficientes psicométricos adecuados en múltiples investigaciones. La consistencia interna alcanza valores de KR-20 y alfa de Cronbach superiores a .80 en la mayoría de las dimensiones, lo que indica homogeneidad de los ítems. De

igual modo, se ha constatado estabilidad temporal aceptable en aplicaciones test–retest, lo que demuestra que el instrumento produce resultados consistentes en diferentes momentos de aplicación (Cuetos et al., 2014; Arribas & Ramos, 2016). Dichos resultados confirman que el PROLEC-SE es un recurso robusto para medir de manera estable y coherente los procesos lectores en adolescentes.

En la presente investigación, además de apoyarse en la evidencia psicométrica previa, se implementaron medidas propias de control de calidad en la aplicación, con el fin de reforzar la validez y confiabilidad de los datos recolectados. Estas medidas incluyeron:

Condiciones homogéneas para todos los participantes (aulas tranquilas, tiempos regulados y ausencia de distractores externos);

- Instrucciones uniformes previamente ensayadas, con el objetivo de evitar ambigüedades en la comprensión de las consignas;
- Supervisión directa del investigador durante toda la administración, garantizando el cumplimiento de los protocolos;
- Registro sistemático y doble digitación de datos, con verificación cruzada entre registros originales y digitaciones electrónicas, para minimizar errores en la base de datos.

Estos procedimientos fortalecieron la fidelidad de los datos obtenidos y aseguran que las variaciones encontradas reflejan diferencias reales en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, descartando posibles sesgos derivados de fallos de aplicación o de procesamiento.

2.1.8.2 Entrevistas y grupo focal.

En una segunda etapa, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a las estudiantes participantes, con el propósito de profundizar en sus experiencias, emociones y percepciones sobre el proceso lector. Esta técnica favoreció un diálogo abierto y contextualizado, que permitió

acceder a las vivencias individuales y a los significados atribuidos por las participantes a sus dificultades y progresos en la comprensión lectora. Las entrevistas se realizaron con consentimiento informado, fueron grabadas y transcritas de manera literal (Apéndice 4).

Para asegurar la validez y confiabilidad de esta técnica, se atendieron los criterios de rigor cualitativo propuestos por Lincoln y Guba (1985). La credibilidad se garantizó mediante la transcripción textual de las respuestas, la devolución de hallazgos preliminares a algunas participantes para validar las interpretaciones (member checking), y la triangulación de la información, comparando los testimonios con los resultados obtenidos en el PROLEC-SE y con las percepciones recogidas en el grupo focal. La transferibilidad se fortaleció a partir de la descripción detallada del contexto institucional y de las características sociodemográficas de las entrevistadas, lo que permite valorar la aplicabilidad de los hallazgos en entornos similares.

En relación con la dependencia, se elaboró un guion de entrevista estructurado, revisado y validado por expertos en investigación educativa, lo que aseguró coherencia en las preguntas y comparabilidad entre participantes. La confirmabilidad se reforzó mediante la revisión por pares de las transcripciones y el resguardo de un archivo auditado con los registros originales (audios y notas de campo), lo que aporta trazabilidad y transparencia al proceso de análisis. Además, se realizó un procedimiento de codificación independiente por dos investigadores, que permitió contrastar las categorías emergentes y reducir la subjetividad en la interpretación de los datos.

De esta manera, las entrevistas no solo permitieron acceder a información rica y matizada sobre la experiencia lectora de las estudiantes, sino que se desarrollaron bajo estándares rigurosos de validez y confiabilidad, garantizando la solidez y credibilidad de los hallazgos obtenidos.

2.1.8.3 Grupo focal.

Como técnica cualitativa complementaria, se utilizó un grupo focal con los estudiantes seleccionados, con el fin de profundizar en sus percepciones y experiencias en torno a la comprensión lectora y la implementación de la estrategia de enseñanza personalizada. Esta dinámica permitió la interacción colectiva entre los participantes y generó un espacio de discusión espontánea que enriqueció la comprensión del fenómeno investigado desde una perspectiva grupal.

Las preguntas fueron organizadas en distintas categorías —apertura, introducción, transición, claves y cierre—, lo que facilitó la expresión ordenada de las experiencias de los estudiantes. Las sesiones se realizaron con autorización previa, fueron grabadas y transcritas íntegramente, y posteriormente analizadas bajo criterios temáticos (Apéndice 1).

Para asegurar la validez, se aplicó la triangulación de información: los testimonios de los estudiantes se contrastaron con los resultados de las pruebas cuantitativas y con las entrevistas a docentes. La credibilidad se fortaleció mediante la conducción del grupo por un moderador entrenado, quien empleó técnicas de sondeo para minimizar sesgos y fomentar la participación equitativa. La transferibilidad se atendió con una descripción detallada de la composición del grupo (nivel académico y características sociodemográficas), lo que permite valorar la aplicabilidad de los hallazgos en contextos semejantes.

Asimismo, la dependencia se garantizó con la sistematización de las transcripciones textuales, lo que asegura la fidelidad de la información recolectada. La confirmabilidad se reforzó mediante la codificación independiente de los datos por dos investigadores, contrastando categorías emergentes para reducir la subjetividad en el análisis. Adicionalmente, se mantuvo un

registro auditado de los materiales originales (grabaciones, transcripciones y notas de campo), que proporciona trazabilidad y refuerza la transparencia metodológica.

En conjunto, las entrevistas y el grupo focal aportaron información cualitativa robusta, desarrollada bajo estándares de rigor reconocidos en la investigación educativa. Esto, sumado al uso de un instrumento psicométrico validado (PROLEC-SE), fortalece la validez y confiabilidad integral del estudio, asegurando que los hallazgos se sostienen tanto en evidencia cuantitativa sólida como en testimonios cualitativos consistentes y verificados.

Así pues, la combinación de un instrumento psicométricamente validado y confiable como el PROLEC-SE-R, junto con las técnicas cualitativas de entrevistas semiestructuradas y grupo focal, permitió garantizar la validez y confiabilidad integral del estudio. El PROLEC-SE aportó datos objetivos sobre los niveles de comprensión lectora, respaldados por evidencia psicométrica sólida en contextos hispanohablantes y latinoamericanos, además de medidas específicas implementadas en esta investigación —condiciones homogéneas de aplicación, supervisión directa, doble digitación y verificación cruzada— que reforzaron la calidad de los datos.

Por su parte, las entrevistas y el grupo focal enriquecieron la interpretación de los resultados cuantitativos al recuperar las percepciones de estudiantes y docentes, aplicando de manera sistemática los criterios de rigor cualitativo de Lincoln y Guba (1985). La credibilidad se aseguró mediante triangulación de fuentes, member checking y codificación independiente; la transferibilidad, a través de descripciones densas del contexto; la dependencia, mediante guiones validados y protocolos homogéneos; y la confirmabilidad, con revisión por pares y registros auditados.

Finalmente, el uso combinado de pruebas estadísticas rigurosas (Shapiro–Wilk, t de Student, Wilcoxon, significancia $\alpha = .05$ y cálculo del tamaño del efecto) con estrategias cualitativas de credibilidad y confirmabilidad permitió comprobar no solo la existencia de diferencias significativas en la comprensión lectora, sino también la relevancia pedagógica de dichas mejoras. De esta forma, se fortaleció la calidad metodológica del estudio, asegurando que los hallazgos obtenidos sean válidos, confiables y útiles tanto en el plano académico como en el práctico.

2.1.9 Técnicas de análisis.

Para el tratamiento de la información cuantitativa, se utilizó un análisis descriptivo-comparativo, mediante medidas de tendencia central y representaciones gráficas que permitieron visualizar el desempeño lector antes y después de la intervención.

Para los datos cualitativos, se aplicó análisis temático con enfoque inductivo. Las transcripciones fueron revisadas de manera reiterativa para identificar categorías emergentes, significados recurrentes y patrones en los discursos de los participantes. Se empleó triangulación metodológica para contrastar y validar los hallazgos obtenidos en ambas fases del estudio.

2.1.10 Registro y análisis de la información cualitativa.

Las entrevistas y grupos focales fueron registrados mediante grabaciones autorizadas y notas de campo. La transcripción incluyó tanto los enunciados como los silencios significativos. Posteriormente, la información fue organizada e interpretada conforme al marco teórico del estudio, favoreciendo una lectura profunda del fenómeno desde las voces de los protagonistas. Esta fase interpretativa permitió elaborar conclusiones fundamentadas y contextualizadas, alineadas con los objetivos de la investigación.

2.1.11 Criterios estadísticos aplicados.

Antes de realizar las comparaciones entre los resultados del pretest y el posttest, se verificó el supuesto de normalidad mediante la prueba de Shapiro–Wilk, dado el tamaño de la muestra y las características de los datos. En los casos donde la distribución fue normal, se aplicó la prueba t de Student para muestras relacionadas, mientras que cuando no se cumplió este supuesto se utilizó la prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon.

Se adoptó un nivel de significancia de $\alpha = .05$, considerando estadísticamente significativas las diferencias con $p < .05$. Además de la significancia estadística, se calculó el tamaño del efecto (Cohen's d en la prueba t y coeficiente r en la prueba de Wilcoxon), con el fin de estimar la magnitud del cambio observado. La interpretación se realizó siguiendo los criterios de Cohen (1988), según los cuales valores de 0.20, 0.50 y 0.80 corresponden a efectos pequeños, medianos y grandes, respectivamente.

Este procedimiento permitió no solo comprobar la significancia estadística de las diferencias encontradas, sino también valorar su relevancia práctica y pedagógica en el aprendizaje lector de las estudiantes, fortaleciendo la solidez de los resultados obtenidos.

Diseño e implementación de la estrategia pedagógica.

Tabla 1.

Esquema de implementación de la estrategia de enseñanza personalizada.

Fase	Actividad Principal	Instrumento / Técnica	Propósito
Diagnóstico inicial	Aplicación de pretest PROLEC-SE.	Batería PROLEC-SE	Evaluar nivel de comprensión lectora de partida
Diseño de la estrategia	Elaboración del plan de intervención personalizado.	Revisión teórica y análisis diagnóstico	Alinear contenidos y metodología al perfil del grupo
Implementación	Desarrollo de sesiones con enfoque de educación personalizada	Planeaciones, guías y observación de aula	Aplicar la estrategia ajustada a la diversidad del aula
Evaluación cuantitativa	Aplicación de postest PROLEC-SE	Batería PROLEC-SE	Comparar resultados pretest-postest
Evaluación cualitativa	Recoger percepciones y experiencias	Entrevistas y grupo focal	Analizar impacto pedagógico desde la voz de actores

La estrategia pedagógica diseñada para esta investigación tuvo como propósito mejorar la comprensión de lectura en sujetos educandos de básica secundaria mediante una intervención educativa personalizada, fundamentada en los resultados del diagnóstico inicial realizado con la batería PROLEC-SE. Dicha batería permitió identificar con precisión los niveles de rendimiento en procesos lectores léxicos, sintácticos y semánticos, así como reconocer perfiles específicos de dificultad como la dislexia, la hiperlexia o problemas de inferencia y extracción de ideas principales.

A partir de estos datos, se construyó una propuesta de intervención pedagógica que articuló dos modalidades de trabajo: una individual, centrada en las necesidades específicas de cada estudiante, y otra grupal, desarrollada en el aula con todo el grupo. Esta doble modalidad buscó, por un lado, atender las particularidades del proceso lector de cada estudiante, y por otro, fortalecer el trabajo colaborativo en un contexto escolar real.

2.1.12 Fase 1: Recuperación de los procesos léxicos.

Esta etapa se centró en fortalecer las rutas, fonológica y léxica del reconocimiento de palabras.

Las actividades incluyeron:

- Lectura de pseudopalabras para estimular la decodificación fonológica.
- Lectura de palabras frecuentes y no frecuentes para evaluar la activación de la ruta léxica.
- Asociaciones visuales y auditivas entre palabras e imágenes para reforzar la conexión léxica.
- Juegos de palabras con tarjetas para mejorar el reconocimiento automático.
- Clasificación de palabras por familias léxicas y campos semánticos.

Estas acciones permitieron reducir los tiempos de lectura y mejorar la precisión, facilitando un proceso lector más fluido que no sobrecargara la memoria operativa de las estudiantes.

2.1.13 Fase 2: Recuperación de los procesos sintácticos.

En esta fase se trabajó la estructura oracional y la puntuación como elementos esenciales para una lectura comprensiva. Se desarrollaron actividades como:

- Identificación de sujeto, verbo y complementos en oraciones simples.
- Reescritura de textos sin puntuación, corrigiendo con signos adecuados.
- Análisis de estructuras gramaticales usando colores para distinguir funciones sintácticas.

- Lectura en voz alta de textos con diferentes puntuaciones para reconocer pausas y significados.

Estas tareas permitieron que las estudiantes mejoraran su competencia sintáctica, facilitando una mejor interpretación del texto leído.

2.1.14 Fase 3: Recuperación de los procesos semánticos y comprensión lectora

Esta etapa abordó habilidades de comprensión profunda y procesos inferenciales. Se incluyeron actividades como:

- Activación de conocimientos previos mediante lluvia de ideas y mapas conceptuales.
- Lectura guiada con formulación de hipótesis y comprobación.
- Extracción de ideas principales y elaboración de resúmenes.
- Identificación de conectores textuales y relaciones causa-efecto.
- Ejercicios de inferencia basados en pistas del texto.

Estas estrategias permitieron avanzar hacia una comprensión lectora más crítica y reflexiva, centrada no solo en el qué dice el texto, sino en el cómo y por qué lo dice.

2.1.15 Adaptación a estilos de aprendizaje.

Con base en la observación directa y la interacción con las estudiantes, se identificaron diferentes estilos de aprendizaje (visual, auditivo, kinestésico) que orientaron la personalización de la intervención. Las adaptaciones incluyeron:

- Uso de material visual como esquemas, gráficos y organizadores para estudiantes visuales.
- Lecturas en voz alta, audios y dictados para estudiantes auditivas.

- Actividades manipulativas, dramatizaciones y juegos lingüísticos para estudiantes kinestésicas.

2.1.16 Implementación progresiva y acompañamiento docente.

La estrategia se aplicó durante varias semanas, intercalando sesiones individuales (en biblioteca o espacio de apoyo pedagógico) con momentos grupales en el aula. El acompañamiento docente fue fundamental, pues permitió retroalimentar continuamente las actividades y ajustar los contenidos según el progreso de cada estudiante.

En síntesis, la implementación de esta estrategia pedagógica no solo buscó mejorar resultados medibles en comprensión lectora (reflejados en el pretest y postest con PROLEC-SE), sino también transformar la experiencia lectora de las estudiantes desde una mirada integral y personalizada. En el siguiente capítulo de resultados, se presentan las gráficas comparativas entre ambos momentos de evaluación, que permiten visualizar de forma clara el impacto positivo de la intervención sobre las habilidades lectoras de las estudiantes.

2.1.17 Consideraciones éticas.

La investigación se desarrolló conforme a los lineamientos éticos establecidos por la universidad y por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Con el fin de garantizar el respeto y la protección de los participantes, se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

2.1.17.1 Consentimiento informado.

Se obtuvo consentimiento informado por escrito de los padres de familia de las estudiantes participantes, quienes fueron informados sobre los objetivos, procedimientos, beneficios y posibles riesgos de la investigación. La participación fue completamente voluntaria

y se aseguró que en todo momento los participantes pudieran retirarse sin ninguna consecuencia negativa. (Apéndice 5).

2.1.17.2 *Confidencialidad.*

Se garantizó la confidencialidad y el anonimato de las participantes. Los nombres fueron sustituidos por códigos, y los registros obtenidos (audios, transcripciones y pruebas) se almacenaron en carpetas digitales de acceso restringido, utilizadas únicamente con fines académicos. Los resultados se presentaron de forma agregada, evitando cualquier posibilidad de identificación personal.

2.1.17.3 *Aval institucional.*

La investigación contó con la autorización formal del Colegio Cerezos, que avaló la aplicación de instrumentos y técnicas de recolección de información en el marco del estudio. Este aval aseguró la transparencia y legitimidad del proceso investigativo. (Apéndice 6).

De esta manera, el estudio se realizó bajo criterios éticos sólidos, protegiendo los derechos de los participantes y garantizando la validez y credibilidad del proceso de investigación.

Población y muestra.

En el ámbito de la investigación educativa, la unidad de análisis se define como el conjunto de sujetos que comparten características relevantes para el estudio, seleccionados conforme a criterios teóricos y contextuales (Hernández et al., 2014). En este caso, la población estuvo constituida por estudiantes del Colegio Cerezos, una institución privada ubicada en el departamento de Caldas, Colombia, que atiende a una comunidad educativa diversa en cuanto a estilos de aprendizaje, contextos familiares y niveles de desempeño académico.

La muestra fue intencional y estuvo conformada por 21 estudiantes de los grados sexto y séptimo, quienes fueron seleccionados tras un proceso de identificación diagnóstica con base en tres fuentes: observaciones docentes, desempeño académico previo en lenguaje y los resultados preliminares de la prueba PROLEC-SE. Este proceso permitió delimitar un grupo específico con dificultades significativas en distintos componentes de la comprensión lectora (léxicos, sintácticos y semánticos), lo que justificó la intervención focalizada.

Adicionalmente, participaron docentes del área de lengua castellana y directivos académicos, quienes cumplieron un rol activo tanto en la implementación como en el seguimiento de la estrategia pedagógica. Su participación fue clave no solo por su conocimiento del contexto institucional, sino por su cercanía con los estudiantes, lo que facilitó una mirada holística del fenómeno investigado.

La selección de esta muestra permitió analizar de manera profunda la problemática asociada a la comprensión lectora en este segmento educativo, así como evaluar el impacto de una estrategia pedagógica centrada en la personalización del aprendizaje. Esta elección metodológica responde al objetivo de generar hallazgos aplicables y pertinentes dentro del contexto educativo real de la institución.

Procesamiento de datos.

El procesamiento de datos de esta investigación integró tanto el enfoque cuantitativo como el cualitativo, en concordancia con el diseño metodológico secuencial explicativo. Este enfoque mixto permitió una comprensión más amplia del fenómeno, combinando el análisis estadístico de las pruebas aplicadas con la interpretación de los discursos obtenidos mediante entrevistas y grupo focal.

2.1.18 Recolección de datos.

2.1.18.1 *Preparación para la recolección.*

El proceso se planificó cuidadosamente y contempló las siguientes acciones:

1. **Diseño de entrevistas:** Se elaboraron entrevistas estructuradas dirigidas a los docentes y semiestructuradas para los estudiantes. El objetivo fue identificar casos con dificultades lectoras y explorar sus percepciones y experiencias personales.
2. **Selección y preparación del PROLEC-SE:** Se escogió esta batería por su validez para evaluar procesos lectores en estudiantes de secundaria. Se imprimieron los instrumentos y se ajustaron los protocolos para su aplicación.
3. **Gestión institucional:** Se obtuvieron los consentimientos informados de padres de familia y del colegio, la autorización para realizar entrevistas, pruebas y sesiones grupales (Apéndice 5 y 6).
4. **Coordinación logística:** Se acordaron fechas y espacios con la coordinación académica para llevar a cabo las actividades de recolección de datos, incluyendo entrevistas, grupo focal y aplicación de pruebas.

2.1.18.2 *Etapas de recolección.*

1. **Entrevistas a docentes:** Permitieron una primera identificación de estudiantes con dificultades, basada en observaciones directas en el aula, desempeño en actividades lectoras y participación general.
2. **Entrevistas a estudiantes:** Se aplicaron a las estudiantes seleccionadas con el fin de conocer su autopercepción, emociones, obstáculos y recursos personales frente a la lectura.

3. **Aplicación del pretest PROLEC-SE:** Se aplicó a las 21 estudiantes seleccionadas, lo cual permitió obtener una línea base en los niveles de comprensión lectora y sus componentes (léxico, sintáctico y semántico).
4. **Grupo focal:** Se organizó un grupo focal para recoger perspectivas colectivas sobre el proceso lector, las emociones implicadas y las expectativas frente a la estrategia pedagógica.
5. **Aplicación del postest PROLEC-SE:** Al finalizar la intervención pedagógica, se aplicó nuevamente la prueba, para con ello, evaluar el impacto que tuvo la estrategia sobre proceso lector de cada estudiante.

2.1.19 Organización y análisis de los datos.

2.1.19.1 Organización de la información.

Los datos cuantitativos (pretest y postest) fueron sistematizados en una base de datos y clasificados según los componentes evaluados por el PROLEC-SE. Las entrevistas y los grupos focales fueron transcritos textualmente y codificados para su análisis temático.

2.1.19.2 Análisis cualitativo.

Se utilizó el análisis de contenido con enfoque inductivo. Las categorías emergieron del discurso de los participantes, y permitieron:

- Identificar las representaciones que tienen las estudiantes sobre sus dificultades lectoras.
- Analizar las percepciones docentes sobre el proceso lector y los obstáculos enfrentados por sus estudiantes.
- Reconstruir el contexto emocional, social y académico en que se desarrollan las competencias lectoras de las participantes.

2.1.19.3 *Análisis cuantitativo.*

Para ello, se aprovecharon medidas de estadística descriptiva como media, mediana y desviación estándar para comparar resultados entre el pretest y el posttest en los diferentes subprocesos evaluados por el PROLEC-SE. También se calcularon porcentajes de mejora por estudiante y por grupo, diferenciando entre procesos semánticos, sintácticos y léxicos.

2.1.19.4 *Triangulación de datos.*

Con el fin de fortalecer la validez de los resultados y garantizar una comprensión integral del fenómeno estudiado, esta investigación incorporó la triangulación metodológica, entendida como la estrategia de combinar diferentes enfoques, fuentes y técnicas de análisis para contrastar los hallazgos y reducir sesgos (Denzin, 1978; Flick, 2018).

En este estudio, la triangulación se concretó a través de la integración de dos enfoques principales:

Método cuantitativo: aplicación del PROLEC-SE-R, un instrumento estandarizado que permitió obtener datos objetivos sobre los procesos de comprensión lectora antes y después de la intervención.

Método cualitativo: entrevistas semiestructuradas y grupo focal, que recogieron las percepciones, valoraciones y experiencias de estudiantes y docentes respecto a la implementación de la estrategia de enseñanza personalizada.

La triangulación se desarrolló en tres momentos:

1. Durante el diagnóstico inicial: los resultados del PROLEC-SE identificaron estudiantes con dificultades en comprensión lectora, lo que se corroboró con testimonios docentes en las entrevistas preliminares.

2. En la implementación de la estrategia: mientras los datos cuantitativos mostraban avances progresivos en pruebas parciales, los grupos focales reflejaron cambios en la motivación y actitudes lectoras de los estudiantes.
3. En la evaluación final: las diferencias significativas entre pretest y posttest en el PROLEC-SE fueron consistentes con las narrativas de estudiantes y docentes, quienes expresaron mayor seguridad, comprensión y participación en las actividades de lectura.

De esta manera, los resultados cuantitativos evidenciaron la magnitud y significancia de la mejora en comprensión lectora, mientras que los hallazgos cualitativos aportaron profundidad, explicando cómo y por qué se produjeron estos cambios. Por ejemplo, el incremento en los puntajes de la subprueba de inferencias del PROLEC-SE se correspondió con testimonios de estudiantes que manifestaron sentirse más capaces de relacionar ideas y comprender el sentido global de los textos.

La convergencia de ambas fuentes no solo reforzó la credibilidad de los hallazgos, sino que también permitió comprender el fenómeno desde múltiples dimensiones: cuantitativa (qué tanto mejoraron los estudiantes) y cualitativa (cómo vivieron ese proceso). Así, la triangulación metodológica se consolidó como un componente clave en la solidez de este estudio, al integrar evidencia objetiva y subjetiva de manera coherente y complementaria.

Tabla 2.

Triangulación metodológica entre hallazgos cuantitativos y cualitativos.

Componente	Hallazgos cuantitativos (PROLEC-SE)	Hallazgos cualitativos (entrevistas y grupo focal)	Interpretación conjunta
Lectura de palabras	Se observó un incremento notable en la media (de $M = 5.86$ a $M = 8.86$) y una reducción de errores de pronunciación. La mejora fue significativa ($p < .05$).	Las estudiantes expresaron que “leen con más seguridad y sin detenerse tanto”, mientras que los docentes destacaron una mayor fluidez en lectura oral.	La mejora en precisión y velocidad lectora refleja la consolidación de la ruta léxica y la automatización del reconocimiento visual de palabras.
Lectura de pseudopalabras	Aumento de la media (de $M = 5.33$ a $M = 8.05$) y reducción de la desviación estándar, evidenciando dominio fonológico más estable.	Las participantes señalaron que “pueden leer palabras inventadas sin confundirse”, mostrando mayor conciencia de las reglas fonológicas.	La mejora confirma un fortalecimiento de la decodificación y de la conciencia fonológica, base para el acceso al significado textual.
Emparejamiento dibujo–oración	Mejora significativa (de $M = 6.19$ a $M = 8.90$) en la comprensión literal y disminución de errores en la asociación imagen–texto.	Las estudiantes afirmaron que “ahora entienden mejor lo que leen y pueden imaginarlo con claridad”.	La correlación entre texto e imagen refleja progreso en la representación semántica y en la vinculación entre lectura y comprensión visual.
Uso de signos de puntuación	Aumento de la media (de $M = 5.76$ a $M = 8.52$) y menor dispersión, indicando comprensión sintáctica más sólida.	En el grupo focal, las estudiantes señalaron que “los signos ayudan a entender dónde hay pausas y cómo cambia el sentido”.	Los datos convergen al mostrar avance en la competencia gramatical y en la lectura prosódica, favoreciendo la coherencia interpretativa.

Comprensión de textos	Incremento sustancial (de $M = 5.62$ a $M = 8.71$), con tamaños del efecto altos ($d > 0.80$).	Las participantes indicaron que “pueden captar la idea global y hacer inferencias”, y los docentes notaron mayor capacidad analítica.	Los resultados evidencian avances en procesos inferenciales y metacognitivos, fundamentales para la comprensión profunda del texto.
Estructura de textos	Mejora notable (de $M = 5.52$ a $M = 8.38$) en la identificación de secuencias narrativas y cohesión textual.	Los testimonios revelaron que comprenden “cómo se organiza un texto y cuál es su idea principal”.	Se evidencia una integración entre comprensión global y reconocimiento estructural; la estrategia fortaleció la lectura estratégica y planificada.
Actitudes hacia la lectura (<i>variable emergente</i>)	Mayor participación y disposición positiva en las sesiones postintervención.	Las estudiantes manifestaron disfrutar más la lectura y sentirse “más capaces y menos nerviosas al leer en público”.	El cambio actitudinal refuerza el impacto socioemocional de la educación personalizada sobre la motivación y la autoeficacia lectora.

Nota. Datos elaborados a partir de los resultados del PROLEC-SE-R (Cuetos et al., 2014) y de los testimonios recogidos en entrevistas y grupo focal. La triangulación permitió contrastar evidencia empírica y percepciones cualitativas, confirmando la validez, coherencia y profundidad de los hallazgos.

Como se observa en la Tabla 2, la triangulación entre los resultados cuantitativos del PROLEC-SE y los hallazgos cualitativos provenientes de entrevistas y grupo focal permitió confirmar la coherencia de los datos y comprender la naturaleza del cambio observado. Las mejoras objetivas en decodificación, comprensión sintáctica y análisis textual se complementaron con relatos que evidenciaron mayor confianza, motivación y disfrute por la lectura. En conjunto, esta convergencia fortalece la validez de los resultados y demuestra que la

educación personalizada incide tanto en las competencias lectoras como en las dimensiones afectivas y motivacionales del aprendizaje.

2.1.20 Comprobación de la hipótesis.

La hipótesis central del estudio plantea que una estrategia de intervención pedagógica personalizada mejora en gran medida los niveles en la comprensión de lectura de textos en estudiantes de secundaria. Los resultados del análisis estadístico entre el pretest y posttest — complementados con los hallazgos del grupo focal y las entrevistas— permitieron validar esta hipótesis.

En el próximo capítulo se presentarán los resultados con base en gráficas comparativas, que evidencian el impacto de la estrategia pedagógica implementada en diferentes componentes evaluados del proceso lector.

3. Resultados

A continuación, se exponen los resultados alcanzados con la implementación de la estrategia de educación personalizada en los grados sexto y séptimo del Colegio Cerezos, con un total de 21 estudiantes. Los resultados se derivan del análisis comparativo entre el pretest y el posttest, utilizando la batería PROLEC-SE para medir los procesos de comprensión lectora. A continuación, se detallan los hallazgos principales, basados en las pruebas realizadas antes y después de la implementación de la estrategia, así como los análisis estadísticos, incluidas las medias y la desviación estándar de cada uno de los componentes evaluados.

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación del PROLEC-SE-R evidencian mejoras significativas en todas las competencias lectoras evaluadas. Como se observa en la Tabla 3, las

medias de los puntajes en el postest fueron consistentemente más altas que en el pretest, lo cual refleja avances en la precisión y comprensión lectora de las estudiantes.

En particular, los incrementos más notables se presentan en las dimensiones de lectura de palabras (de $M = 5.86$ a $M = 8.86$) y comprensión de textos (de $M = 5.62$ a $M = 8.71$), acompañados de una reducción en la dispersión de los resultados, lo que sugiere mayor homogeneidad en el desempeño del grupo tras la intervención. Del mismo modo, competencias como signos de puntuación y estructura de textos muestran progresos sólidos, lo que refuerza la efectividad de la estrategia de enseñanza personalizada en diferentes niveles de la comprensión lectora.

Estos hallazgos cuantitativos constituyen la base para el análisis posterior, en el que se contrastan con las percepciones de estudiantes y docentes a través de entrevistas y grupos focales, consolidando el proceso de triangulación metodológica.

Tabla 3.

Medias y desviaciones estándar en las competencias lectoras evaluadas con el PROLEC-SE.

Competencia lectora	Pretest M (DE)	Postest M (DE)
Lectura de palabras	5.86 (0.48)	8.86 (1.51)
Lectura de pseudopalabras	5.33 (2.80)	8.05 (2.26)
Emparejamiento de palabras y dibujos	6.19 (0.60)	8.90 (1.44)
Signos de puntuación	5.76 (1.70)	8.52 (3.29)
Comprensión de textos	5.62 (0.50)	8.71 (1.40)
Estructura de textos	5.52 (0.51)	8.38 (1.35)

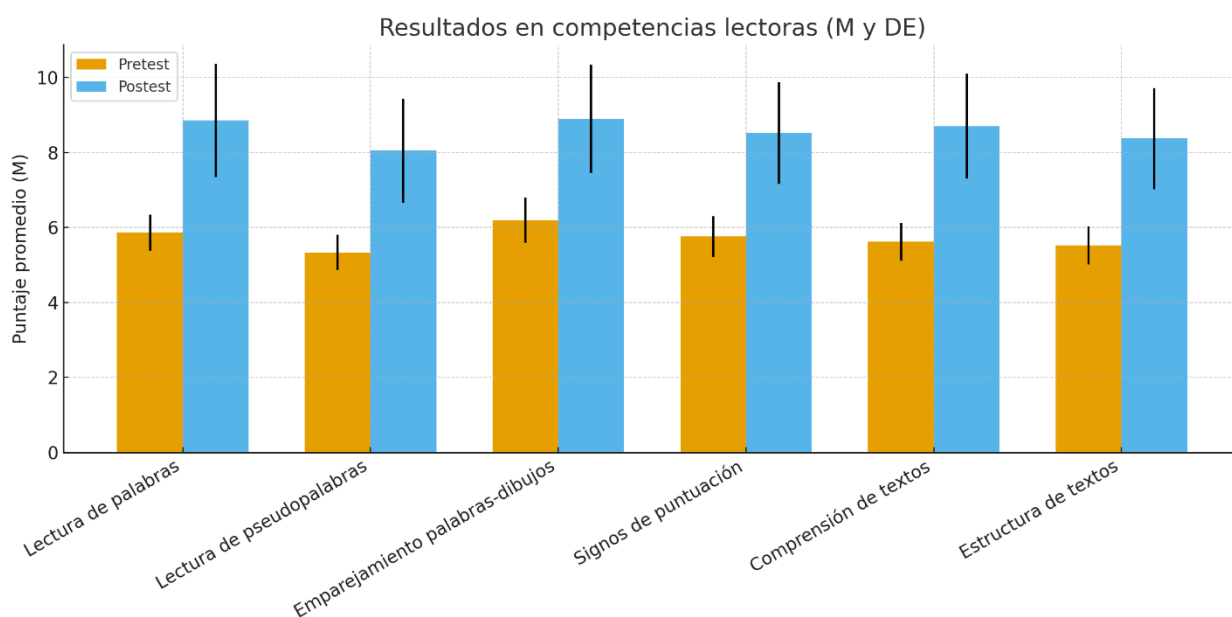
Nota. M = Media; DE = Desviación estándar. Resultados obtenidos de la aplicación del

PROLEC-SE-R (Cuetos et al., 2014) en pretest y postest.

Como se ve en la tabla 3, el valor fuera del paréntesis corresponde a la media, es decir, el puntaje promedio del grupo. El valor entre paréntesis es la desviación estándar, que nos muestra la variabilidad de los puntajes: mientras más pequeña, más homogéneos son los resultados. Por ejemplo, en lectura de palabras, la media subió de 5.86 a 8.86, lo que refleja una mejora general, pero la desviación estándar pasó de 0.48 a 1.51, indicando que algunas estudiantes avanzaron mucho más que otras.

Figura 1.

Resultados en competencias lectoras en pretest y postest (M y DE).



Nota. Las barras muestran las medias (M) y las líneas de error la desviación estándar (DE). En todas las competencias se observan incrementos en el postest.

La Figura 1 muestra la comparación de los resultados obtenidos en el pretest y el postest de las competencias lectoras evaluadas con el PROLEC-SE. En todos los casos se evidencia un

incremento en las medias de los puntajes alcanzados por las estudiantes tras la implementación de la estrategia de enseñanza personalizada.

Las barras representan el promedio de desempeño (M), mientras que las líneas de error señalan la desviación estándar (DE), indicando el grado de variabilidad entre las participantes. Como puede observarse, aunque el grupo en su conjunto mejoró de manera significativa, algunas estudiantes avanzaron más que otras, lo cual explica la mayor dispersión registrada en el postest en ciertas competencias.

Este comportamiento es especialmente notorio en lectura de palabras y en comprensión de textos, donde además de los incrementos más altos en la media, los testimonios cualitativos recogidos en entrevistas y grupos focales confirmaron una mayor seguridad, motivación y capacidad para captar la idea global de los textos. De este modo, el análisis gráfico no solo evidencia la eficacia cuantitativa de la intervención, sino que se complementa con los hallazgos cualitativos, fortaleciendo la validez de los resultados mediante triangulación metodológica.

Resultados del pretest y postest.

Se aplicó el pretest a las 21 estudiantes seleccionadas para identificar su nivel inicial en diferentes áreas de comprensión lectora. Posteriormente, tras la implementación de la estrategia personalizada durante un año escolar, se aplicó el postest para evaluar los progresos e identificar si los resultados reflejan una mejora en los componentes evaluados, indicando el impacto positivo de la intervención.

Para visualizar estos resultados, se presentan las figuras comparativas entre el pretest y el postest de cada uno de los componentes evaluados, a saber:

- **Lectura de palabras**
- **Lectura de pseudopalabras**

- **Emparejamiento dibujo-oración**
- **Uso de signos de puntuación**
- **Comprensión de textos**
- **Estructura de textos**

Análisis por componentes.

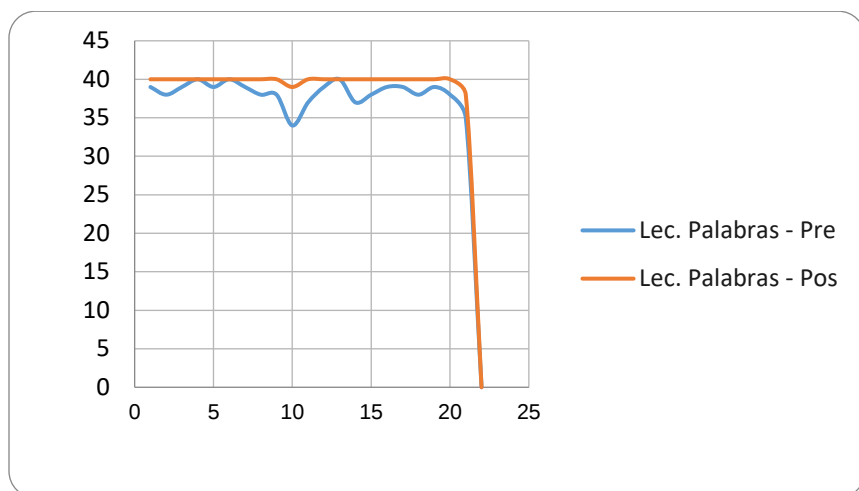
3.1.1 Lectura de palabras.

En este componente, las estudiantes debían reconocer palabras reales y leerlas en voz alta, midiendo la habilidad de decodificación y el acceso al léxico mental, es decir, cómo el estudiante accede al significado de las palabras a partir de su representación gráfica. En este aspecto, los resultados evidencian mejoría en la precisión y velocidad de lectura entre el pretest y el posttest, como se puede ver en la Figura 1.

Además, se computó el promedio y la desviación estándar para así, establecer la variabilidad en los resultados con relación al promedio. Esto se verifica dado que la desviación estándar del posttest, da un valor de 0,48; mientras que, la desviación estándar del pretest da un valor de 1,51, lo que indica un progreso significativo de las participantes, ya que se muestra que, en la segunda prueba, los datos están más cerca del promedio. Así pues, en la Figura 2 se puede ver el incremento del promedio de la segunda prueba con respecto a la primera.

Figura 2.

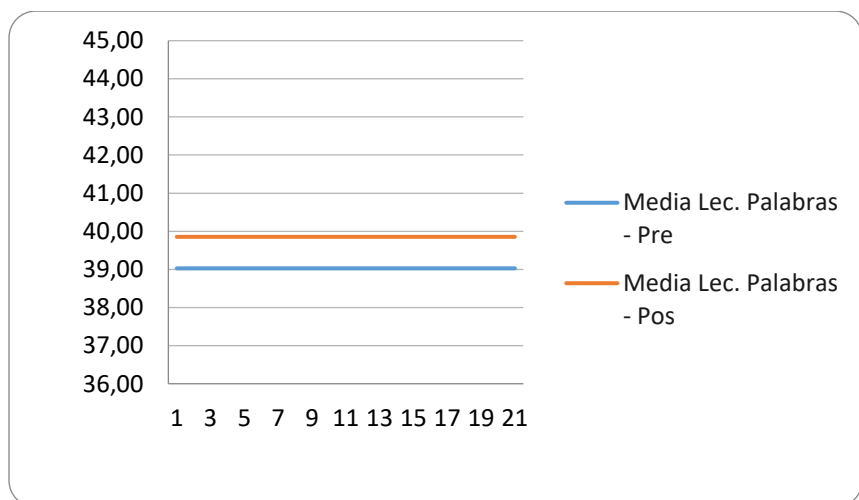
Comparativa del pretest y postest en lectura de palabras.



Nota. Elaboración propia a partir de los datos recogidos en la aplicación de pretest y postest.

Figura 3.

Media (promedio) en lectura de palabras.



Nota. Elaboración propia a partir de los datos recogidos en la aplicación de pretest y postest.

3.1.2 Lectura de pseudopalabras

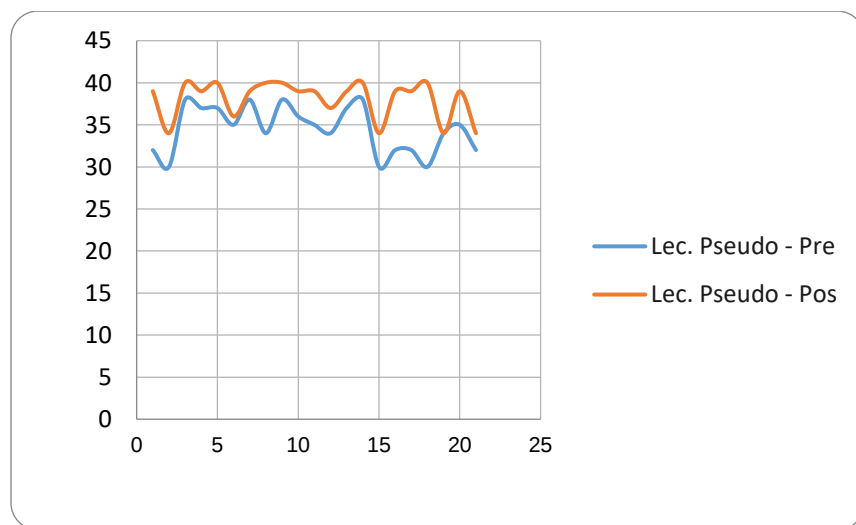
Este componente evalúa la capacidad de decodificación de las estudiantes al leer palabras inventadas o pseudopalabras; de tal manera que, al no existir en el lenguaje, este componente

mide la habilidad del lector para aplicar reglas fonológicas y ortográficas sin depender de la memoria visual de palabras conocidas, lo cual es clave para la lectura fonológica. Así pues, como se advierte en la Figura 3, los resultados indicaron un incremento notable en la habilidad para decodificar palabras nuevas, respecto a la primera aplicación del test, reflejando una mejor comprensión de las reglas fonológicas.

Por su parte, se determinó la variabilidad en los resultados con relación al promedio. Esto se verifica dado que la desviación estándar del pretest da un valor de 2,8; mientras que el posttest, da un valor de 2,26; lo que indica una mejora de las estudiantes al evidenciarse que, en la segunda prueba, los datos están más cerca del promedio. Así pues, en la Figura 3 se puede ver el incremento del promedio de la segunda prueba con respecto a la primera.

Figura 4.

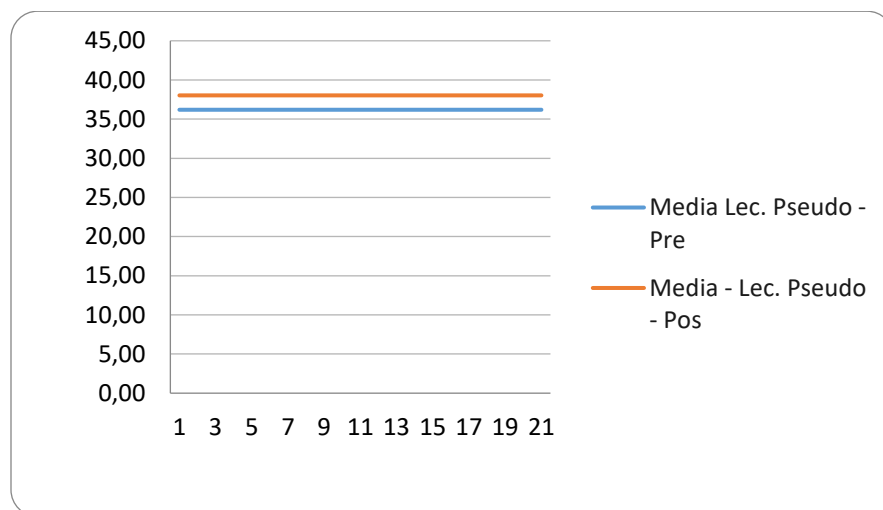
Comparativa del pretest y posttest en lectura de pseudopalabras.



Nota. Elaboración propia a partir de los datos recogidos en la aplicación de pretest y posttest.

Figura 5.

Desviación estándar en lectura de pseudopalabras.



Nota. Elaboración propia a partir de los datos recogidos en la aplicación de pretest y posttest.

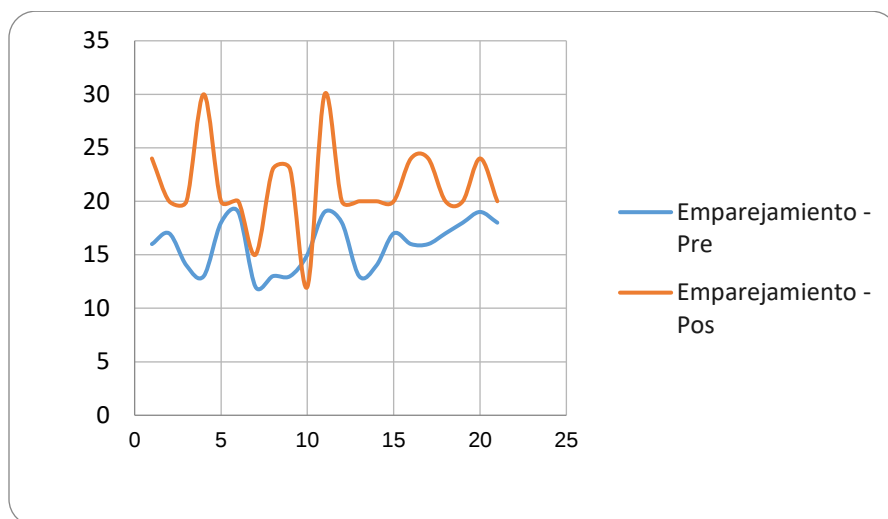
3.1.3 Emparejamiento dibujo-oración.

En esta prueba se mide la capacidad del estudiante para comprender el significado de una oración escrita y asociarla correctamente con una imagen o dibujo que la represente; con esto, se evalúa la comprensión literal y la capacidad de vincular el contenido lingüístico con la representación visual. En los resultados, se observó un avance general en la comprensión literal de las oraciones, con una reducción significativa en los errores de interpretación.

Por su parte, se determinó la variabilidad en los resultados con relación al promedio. En esta, se advierte que, aunque los datos están dispersos en el posttest, sí hubo una mejora relativa de las estudiantes en su rendimiento, como se ve en la Figura 5, en la que se nota el incremento del promedio de la segunda prueba con respecto a la primera.

Figura 6.

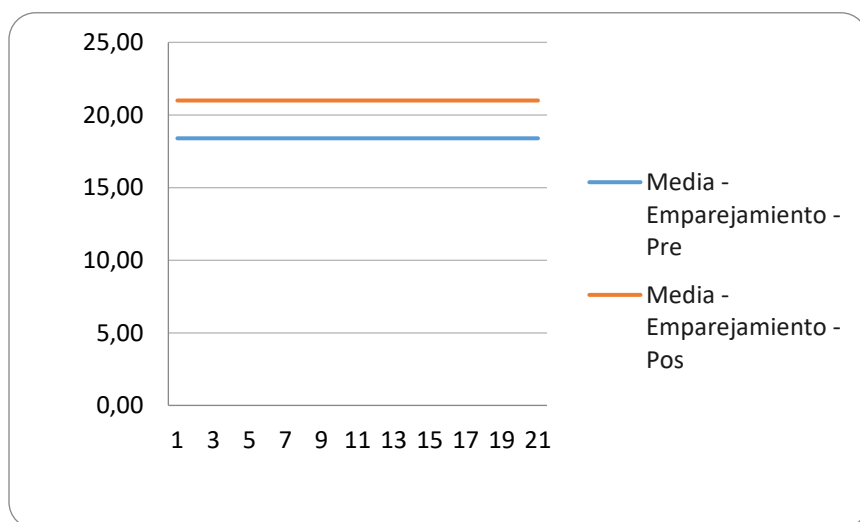
Comparativa del pretest y postest en emparejamiento dibujo-oración.



Nota. Elaboración propia a partir de los datos recogidos en la aplicación de pretest y postest.

Figura 7.

Desviación estándar en emparejamiento dibujo-oración.



Nota. Elaboración propia a partir de los datos recogidos en la aplicación de pretest y postest.

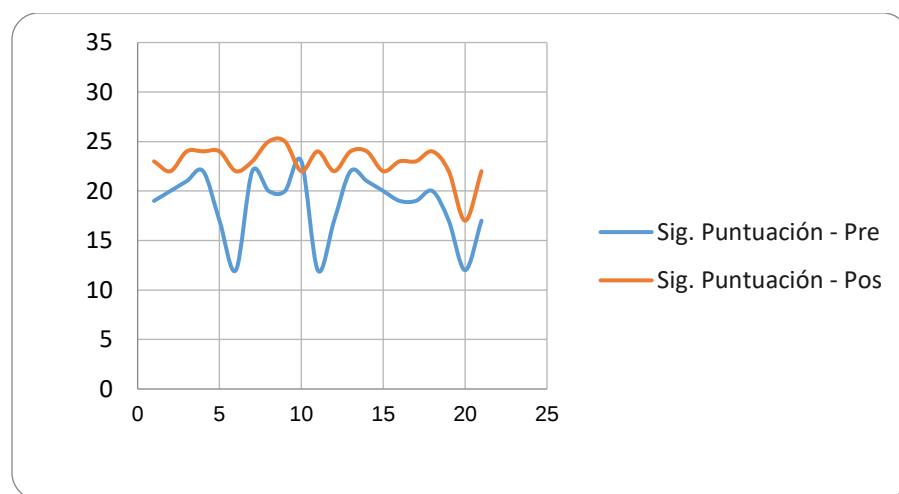
3.1.4 Uso de signos de puntuación.

Este componente evalúa la correcta interpretación de los signos ortográficos, para el caso, los de puntuación, en la comprensión del texto, lo cual es esencial para interpretar correctamente las pausas, la entonación y el significado del discurso escrito. En este aspecto, los resultados evidenciaron un avance importante en el uso de signos como comas y puntos, lo que mejoró la fluidez y comprensión general del texto leído en la segunda prueba, con respecto a la primera, como se ve en la Figura 7.

Además, se determinó la variabilidad en los resultados con relación al promedio. Esto se verifica dado que la desviación estándar del postest, da un valor de 1,70; mientras que, la desviación estándar del pretest da un valor de 3,29, lo que indica un progreso significativo de las participantes, ya que se muestra que, en la segunda prueba, los datos están más cerca del promedio. Así pues, en la Figura 8 se puede ver el incremento del promedio de la segunda prueba con respecto a la primera.

Figura 8.

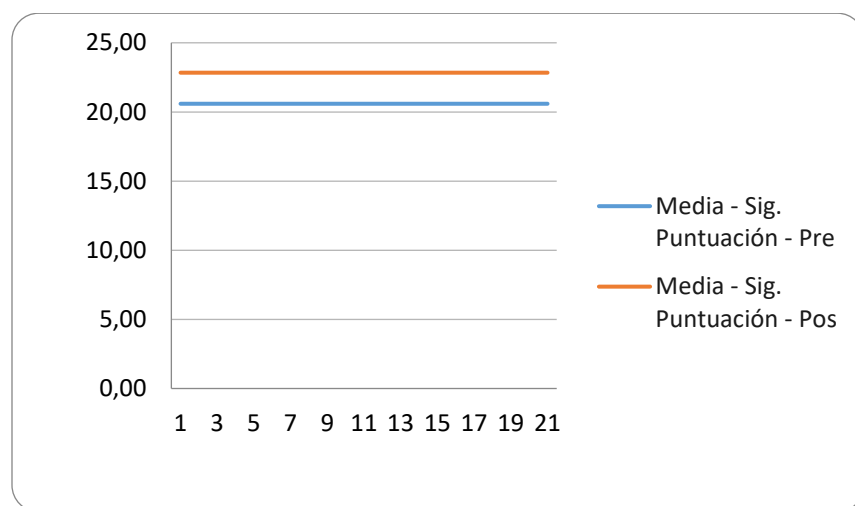
Comparativa del pretest y postest en uso de signos de puntuación.



Nota. Elaboración propia a partir de los datos recogidos en la aplicación de pretest y postest.

Figura 9.

Desviación estándar en uso de signos de puntuación.



Nota. Elaboración propia a partir de los datos recogidos en la aplicación de pretest y posttest.

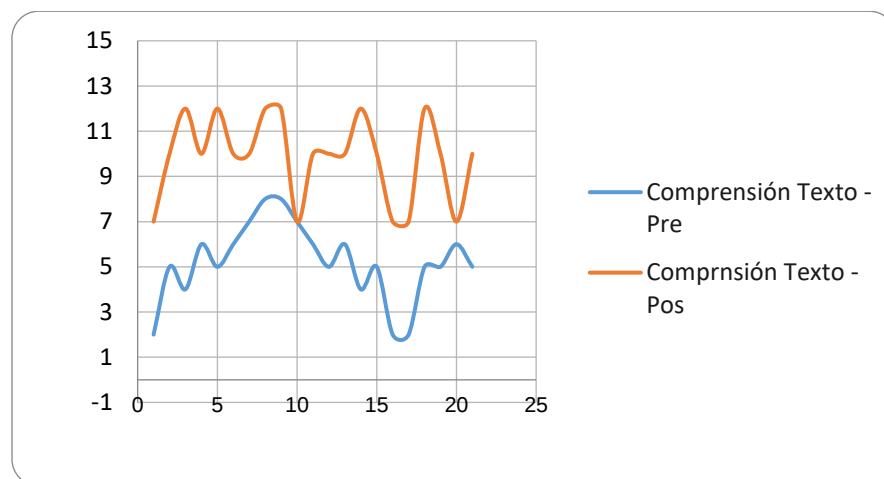
3.1.5 Comprensión de textos.

Este componente mide la comprensión lectora a nivel discursivo y la integración de la información, evaluando la capacidad de las estudiantes para comprender el contenido global de un texto, al extraer su significado e identificar ideas principales y secundarias, con el fin de responder a preguntas literales e inferenciales. Los resultados del posttest reflejan una mejora en la capacidad de responder preguntas inferenciales y deducir información implícita en el texto. Como se ve en la Figura 9.

Por su parte, se determinó la variabilidad en los resultados con relación al promedio. En esta, se advierte que, aunque los datos están dispersos en el posttest, sí hubo una mejora relativa de las estudiantes en su rendimiento, como se ve en la Figura 10, en la que se nota el incremento del promedio de la segunda prueba con respecto a la primera.

Figura 10.

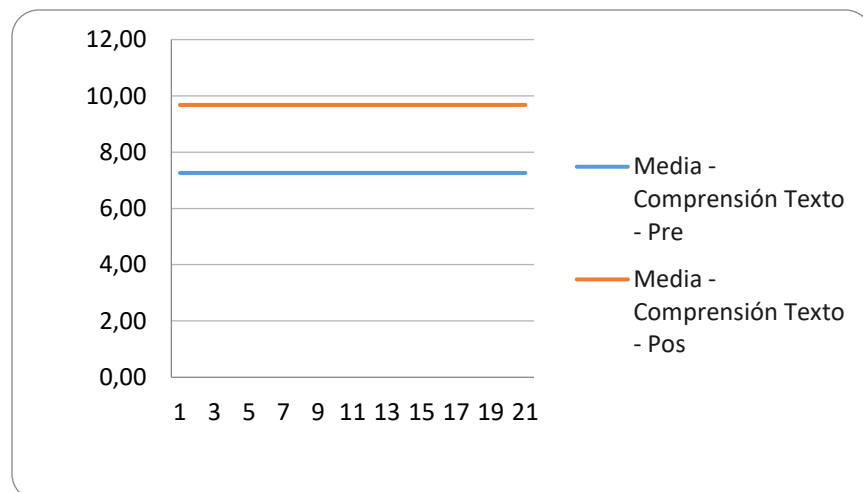
Comparativa del pretest y postest en comprensión de textos.



Nota. Elaboración propia a partir de los datos recogidos en la aplicación de pretest y postest.

Figura 11.

Desviación estándar en comprensión de textos.



Nota. Elaboración propia a partir de los datos recogidos en la aplicación de pretest y postest.

3.1.6 Estructura de textos.

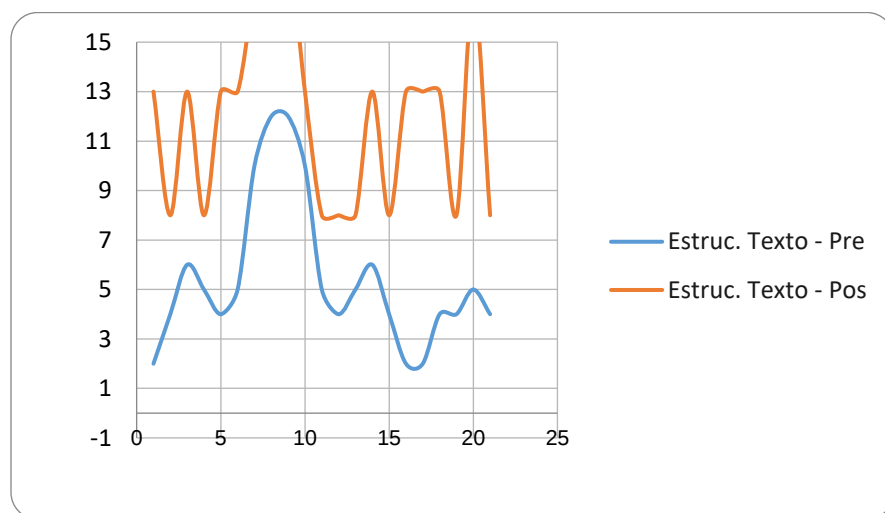
El objetivo es evaluar al estudiante, a la luz de su capacidad para identificar y comprender la organización interna de un texto, reconociendo su inicio, desarrollo y conclusión,

así como la secuenciación de las ideas, la cohesión y la coherencia del discurso. Este componente resultó ser clave en el proceso, pues trabajó la comprensión profunda y el análisis estructural de los textos. Respecto a este, los resultados muestran una gran mejoría en la identificación de las diferentes partes de un texto, con un aumento en la habilidad para comprender su estructura global. Como se ve en la Figura 11.

Por su parte, se determinó la variabilidad en los resultados con relación al promedio. En esta, se advierte que, aunque los datos están dispersos en el postest, sí hubo una mejora relativa de las estudiantes en su rendimiento, como se ve en la Figura 12, en la que se nota el incremento del promedio de la segunda prueba con respecto a la primera.

Figura 12.

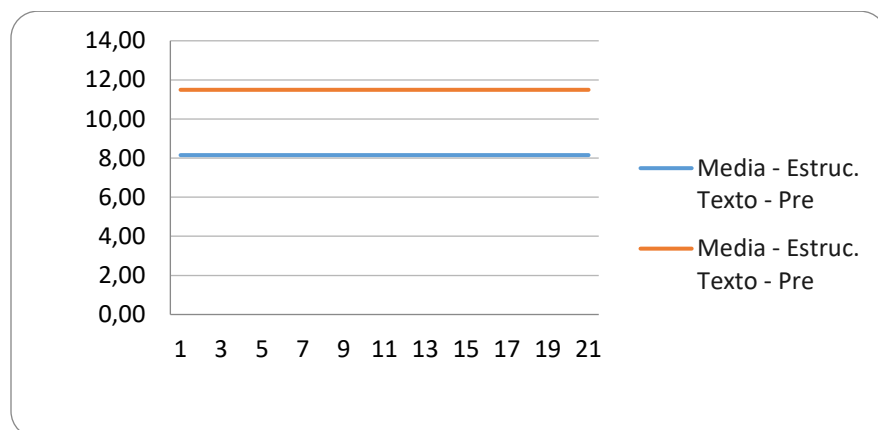
Comparativa del pretest y postest en estructura de textos.



Nota. Elaboración propia a partir de los datos recogidos en la aplicación de pretest y postest.

Figura 13.

Desviación estándar en estructura de textos.



Nota. Elaboración propia a partir de los datos recogidos en la aplicación de pretest y postest.

En síntesis, los resultados revelan que la estrategia de educación personalizada ha tenido un efecto positivo en los grados de interpretación lectora de los sujetos a educar. La comparación entre el pretest y el postest evidencia mejoras significativas en todos los componentes evaluados, aunque con variabilidad en algunas áreas; por su parte, los análisis de desviación estándar sugieren que, usualmente, las mejoras fueron consistentes y homogéneas entre las estudiantes, con variaciones puntuales en ciertos componentes.

De esta manera se advierte que la estrategia de personalización aplicada, no solo permitió avanzar en la mejora de las competencias técnicas de lectura, sino que también generó un ambiente de confianza y acompañamiento que favoreció el avance, tanto individual como grupal en cada caso. En relación a los resultados logrados, es posible determinar que la educación personalizada ha sido una estrategia pertinente para fortalecer los procesos de comprensión lectora en las estudiantes de sexto y séptimo grado del Colegio Cerezos. En el siguiente apartado, se analizará la prueba de hipótesis de cada componente, con el fin de demostrar la evidencia es

suficiente para afirmar que la estrategia mejora significativamente el rendimiento de las estudiantes, esto utilizando una prueba de cola a derecha.

4. Discusión de Resultados

Los resultados obtenidos a partir de la implementación de la estrategia de enseñanza basada en el enfoque de educación personalizada muestran con claridad que este tipo de intervención genera efectos favorables y sostenidos en la comprensión lectora de las estudiantes de sexto y séptimo grado del Colegio Cerezos. La comparación entre los puntajes de pretest y posttest en la batería PROLEC-SE evidencia avances en todas las dimensiones evaluadas, confirmando que la personalización es un camino eficaz para responder a la diversidad en el aula.

En línea con la hipótesis de esta investigación, se confirma que cuando la enseñanza se adapta a los ritmos, estilos y necesidades individuales, las estudiantes logran progresar a partir de sus propias capacidades. Este principio, planteado por autores como García Hoz (1985) y retomado por Calderero et al. (2014), se materializó en mejoras objetivas en decodificación, comprensión semántica y en habilidades más complejas como el análisis y la inferencia. Así pues, los resultados revalidan la hipótesis central de esta investigación: la educación personalizada tiene un efecto positivo y significativo en el desarrollo de la comprensión lectora, especialmente cuando se implementa de forma planificada, con herramientas diagnósticas adecuadas y bajo un enfoque de respeto por la diversidad.

Un primer aspecto a resaltar es que las mejoras no se limitaron a la lectura de palabras o pseudopalabras, sino que abarcaron competencias más profundas como la comprensión global de textos y la organización lógica del discurso. Este hallazgo coincide con Smith (2004) y Carlino (2005), quienes sostienen que la lectura efectiva exige no solo decodificación mecánica, sino la

activación de procesos metacognitivos que se fortalecen con una mediación pedagógica intencionada.

Otro elemento clave es el papel de la personalización como catalizador del aprendizaje. La estrategia no se limitó a diversificar materiales, sino que estableció un encuentro más auténtico entre docente y estudiante, lo cual generó condiciones de confianza y acompañamiento. Este hallazgo respalda lo que afirma Melero (2004): la diversidad no puede enfrentarse desde un modelo homogéneo, y estrategias como las aplicadas en este estudio permiten convertir la diferencia en punto de partida para el aprendizaje. El hecho de que las 21 estudiantes participantes mostraran mejoras en todos los indicadores es evidencia de que la personalización rompe con las barreras del modelo uniforme y abre oportunidades reales para quienes antes enfrentaban rezago.

En términos institucionales, este avance tiene un impacto directo. El Gimnasio Los Cerezos enfrentaba dificultades en la comprensión lectora que generaban desmotivación y desigualdad. La experiencia de esta investigación demuestra que, incluso en contextos con recursos limitados, es posible implementar estrategias personalizadas con resultados positivos, siempre que exista compromiso docente e institucional. Además de los datos cuantitativos, los testimonios recogidos en entrevistas y grupos focales mostraron un cambio en la actitud de las estudiantes frente a la lectura: se sintieron escuchadas, valoradas y acompañadas, lo que incrementó su motivación y autoconfianza.

Los resultados obtenidos en esta investigación, que evidencian mejoras significativas en todas las competencias lectoras tras la implementación de una estrategia de educación personalizada, se alinean con hallazgos recientes a nivel internacional.

En primer lugar, coinciden con lo reportado por Holmes et al. (2023), quienes demostraron que las intervenciones de aprendizaje personalizado y adaptativo generan avances consistentes en alfabetización y comprensión lectora en diferentes contextos educativos. De igual manera, el incremento observado en la motivación y confianza de las estudiantes durante las actividades de lectura guarda relación con el estudio de Smith y Johnson (2022), en el que se evidenció que las prácticas de lectura individualizadas potencian tanto la motivación como la comprensión lectora cuando se aplican materiales diferenciados y retroalimentación adaptada.

Estos resultados también dialogan con la revisión sistemática de Pane et al. (2020), que resalta la capacidad del aprendizaje personalizado para mejorar la implicación estudiantil y el compromiso académico, factores que en este estudio se reflejaron en una mayor disposición a enfrentarse a textos complejos. Asimismo, los hallazgos aquí presentados se corresponden con lo planteado por Kim, Petscher y Schatschneider (2021), quienes subrayan que la personalización puede ser una vía para promover equidad educativa en comprensión lectora, siempre que exista respaldo institucional y compromiso docente, condiciones que también estuvieron presentes en el Colegio Cerezos.

Finalmente, el paralelismo más directo se establece con la tesis doctoral de Thomas (2023), que documentó mejoras significativas en estudiantes de sexto grado tras la aplicación de estrategias personalizadas, reforzando así la pertinencia de este enfoque para potenciar la comprensión lectora en niveles de secundaria. En la misma línea, las reflexiones de Tomlinson (2021) reafirman que la diferenciación pedagógica es imprescindible en aulas heterogéneas para responder a las necesidades diversas del estudiantado, mientras que la UNESCO (2020) sostiene que la inclusión y la equidad deben ser principios rectores de toda política y práctica educativa contemporánea.

En conjunto, estas coincidencias posicionan el presente estudio como un aporte original en el contexto colombiano, al validar la efectividad de la educación personalizada en la comprensión lectora y aportar evidencia desde un enfoque mixto que integra resultados psicométricos con percepciones cualitativas, en consonancia con los marcos teóricos y lineamientos internacionales actuales.

En consecuencia, los resultados de este estudio no solo enriquecen el debate académico en torno a la educación inclusiva y personalizada, sino que también ofrecen aportes prácticos relevantes. Desde el punto de vista institucional, constituyen un insumo para el diseño de programas de enseñanza que reconozcan y atiendan la diversidad en el aula, así como para la formación docente orientada a la implementación de estrategias diferenciadas. En un plano más amplio, pueden servir de referencia para la formulación de políticas educativas que promuevan la equidad y la inclusión, en consonancia con los lineamientos internacionales de la UNESCO.

En el ámbito académico, esta investigación abre la posibilidad de desarrollar nuevos estudios comparativos en distintos niveles y contextos escolares, tanto en Colombia como en otros países latinoamericanos, con el fin de consolidar evidencia sobre el impacto de la personalización en la comprensión lectora. Así, el presente trabajo se proyecta como un punto de partida para seguir fortaleciendo la investigación y la práctica pedagógica en torno a la atención a la diversidad y al derecho universal a una educación de calidad.

5. Conclusiones

La presente investigación tuvo como propósito evaluar la implementación de una estrategia de enseñanza fundamentada en el enfoque de educación personalizada para favorecer una mejora significativa en la comprensión lectora de las estudiantes de sexto y séptimo grado del Colegio Cerezos. Los hallazgos permiten concluir lo siguiente:

En primer lugar, se cumplió el objetivo de diagnosticar el nivel inicial de comprensión lectora mediante la batería PROLEC-SE, lo que permitió establecer una línea base precisa. Los resultados iniciales evidenciaron dificultades en la identificación de ideas principales, en el manejo de inferencias y en la comprensión global de los textos, confirmando la necesidad de una intervención pedagógica diferenciada.

En relación con el segundo objetivo, se logró diseñar una estrategia de enseñanza personalizada que incorporó la adaptación a estilos, ritmos y necesidades diversas de las estudiantes. La propuesta pedagógica se fundamentó en los principios de inclusión educativa, priorizando la flexibilidad curricular y la atención individualizada como elementos clave para favorecer la comprensión lectora.

En tercer lugar, la estrategia fue implementada en las aulas de sexto y séptimo grado de manera sistemática. Este proceso se caracterizó por la participación activa de las estudiantes, la integración de recursos diferenciados y la mediación constante del docente, lo que generó un ambiente de aprendizaje más inclusivo y participativo.

Respecto al cuarto objetivo, los resultados del postest del PROLEC-SE mostraron mejoras significativas en comparación con el pretest. Se observaron avances notorios en las dimensiones de inferencias, velocidad y precisión lectora, así como en la comprensión de textos narrativos y en el reconocimiento de la estructura textual. Estos hallazgos confirman la efectividad de la estrategia implementada en el desarrollo de procesos lectores más sólidos y en la reducción de brechas de desempeño.

Por último, el quinto objetivo permitió analizar las percepciones de docentes y estudiantes a través de entrevistas y grupos focales. Los testimonios recogidos evidenciaron que la estrategia no solo fortaleció la comprensión lectora, sino también la motivación, la confianza y

la disposición hacia el aprendizaje. Los docentes reconocieron la pertinencia del enfoque personalizado para atender la diversidad del aula y valoraron positivamente su impacto en la inclusión educativa.

En consecuencia, se confirma la hipótesis alterna (H_a) al demostrarse que la aplicación de una estrategia de enseñanza personalizada favorece una mejora significativa en los procesos de comprensión lectora de las estudiantes con dificultades en este ámbito. Del mismo modo, se rechaza la hipótesis nula (H_o), dado que las mejoras encontradas son estadísticamente significativas y pedagógicamente relevantes.

En términos de aportes, este estudio valida la pertinencia de la educación personalizada como recurso clave para atender la diversidad en el contexto colombiano, generando evidencia empírica desde un enfoque mixto que combina datos psicométricos con percepciones cualitativas. Asimismo, ofrece insumos prácticos para la formación docente, el diseño curricular y el fortalecimiento institucional en materia de inclusión educativa. Desde una perspectiva académica, abre nuevas líneas de investigación orientadas a replicar y ampliar esta experiencia en otros contextos y niveles educativos, contribuyendo a consolidar un sistema educativo más equitativo y efectivo.

Recomendaciones

Las recomendaciones derivadas de esta investigación se organizan en dos dimensiones complementarias. Por un lado, se formulan proyecciones académicas, orientadas a enriquecer la investigación y la formación en torno a la educación personalizada y la comprensión lectora. Por otro, se plantean prácticas pedagógicas, aplicables directamente en el ámbito escolar, con el fin de responder a la diversidad estudiantil y consolidar aprendizajes significativos.

A. Proyecciones académicas.

- Desarrollar estudios longitudinales que permitan evaluar los efectos sostenidos de la enseñanza personalizada en la comprensión lectora y su relación con el desempeño en otras áreas académicas.
- Promover investigaciones comparativas en distintos niveles y contextos (urbano/rural, público/privado) para consolidar evidencia sobre la pertinencia del enfoque en realidades diversas.
- Integrar el componente de formación docente en programas de educación superior, de modo que los futuros maestros adquieran herramientas teóricas y metodológicas para diseñar y aplicar estrategias personalizadas.
- Profundizar en la relación entre dimensiones socioemocionales y comprensión lectora, explorando cómo factores como la autoestima, la motivación y la autopercepción inciden en la eficacia de la personalización.

B. Prácticas pedagógicas.

- Implementar la enseñanza personalizada como estrategia institucional, no solo en los grados de estudio analizados, sino también en otros niveles educativos, con los ajustes adecuados a cada grupo.

- Replicar el modelo metodológico aplicado en esta investigación: diagnóstico inicial mediante pruebas estandarizadas, diseño de estrategias adaptadas y evaluación postintervención, garantizando un ciclo de mejora continua.
- Incorporar tecnologías educativas (plataformas digitales, aplicaciones lectoras, recursos multimedia) como apoyo en la diversificación de materiales, la motivación estudiantil y la diferenciación de tareas.
- Fortalecer la formación permanente del profesorado, brindando herramientas prácticas para atender la diversidad del aula mediante estrategias personalizadas.
- Incluir el componente socioemocional en los programas de lectura, diseñando actividades que fortalezcan la confianza, la autonomía y el disfrute de la lectura como parte integral del aprendizaje.

Así pues, estas recomendaciones buscan orientar tanto la proyección académica de futuras investigaciones como la aplicación práctica de estrategias pedagógicas, consolidando la educación personalizada como un recurso eficaz para garantizar la equidad y la inclusión educativa. De esta manera, el presente trabajo trasciende la experiencia puntual del Colegio Cerezos y se proyecta como un referente para el fortalecimiento de la práctica docente y el desarrollo académico en torno a la comprensión lectora.

Referencias

- Abad, A.M. (2016). Familia y discapacidad: consideraciones apreciativas desde la inclusión. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 8, 58-77.
- Abagnano, N. (1999). *Diccionario de filosofía*. Fondo de Cultura Económica.
- Ainscow, M. (1999). *Comprender el desarrollo de escuelas inclusivas*. Routledge.
- Aleman, I. (2009). La educación personalizada en la atención a la diversidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(1), 45–57.
- Aleman, I. y Villuendas, Ma. D. (2004). Las Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, 11(34), pp. 183-215 Universidad Autónoma del Estado de México.
- Aleman, M., & Villuendas, F. (2004). *Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales*. Universidad de Nueva Granada de México.
- Almeida, E.; Angelino, A.; Fernández, E.; Kipen, E.; Lipschitz, A.; Spadillero, A. y Vallejos, I. (2011). *La construcción del discapacitado como otro. Entre la diferencia de lo que falta y la diversidad de lo que abunda*. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Almeida, M. E. B. (2003). *Comprensión lectora en alumnos de educación básica*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Almeida, M. E. B., Alarcão, I., & Guisado, L. (2009). *Enseñanza reflexiva y desarrollo profesional*. Artmed.
- Almeida, M. E. B., Alarcão, I., & Guisado, L. (2011). *Enseñar y aprender en la escuela: Nuevas perspectivas*. Artmed.

- Almeida, M. E., Angelino, C., Priolo, M. & Sánchez, C. (2009). *Alteridad y discapacidad: las disputas por los significados*. En M. A. Angelino & A. Rosato. *Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit* (pp. 55-76). Noveduc.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). *Una visión esquemática de los procesos básicos en la comprensión lectora*. En P. D. Pearson (Ed.), *Manual de investigación sobre lectura* (pp. 255–291). Longman.
- Angulo, K. y Torres, L. (2016). *Una Aproximación A La Educación Personalizada En El Ciclo I En La Institución Educativa Distrital Diego Montaña Cuellar*. (Propuesta De Gestión Y Formación). [Tesis Magíster En Ciencias De La Educación Con Énfasis En Gestión Educativa, Universidad Libre Facultad De Ciencias De La Educación Instituto De Postgrados].
- Angulo, N. (2015). *Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas*. Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias humanas.
- Arribas, D., & Ramos, M. (2016). Adaptación y validación del PROLEC-SE en población hispanohablante. *Revista de Psicología Educativa*, 22(1), 45-57.
- Ayala, F. (2008). *Investigación cualitativa: Un enfoque humanista*. Editorial Universitaria.
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), pp. 409-430. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica.
- Banks, J. A. (1994). *"Multicultural Education: Issues and Perspectives"*. Allyn and Bacon.
- Becerra, J. (2004). *Leer: Un proyecto activo*. Editorial X.

- Benavent, M., & San Claudio, E. (1982). *Psicopedagogía de la enseñanza personalizada*. Editorial Narcea.
- Benavides, A. L. (2004). *La educación personalizada como un recurso que promueve mejores logros escolares e interpersonales en niños con problemas familiares afectivos del primer año de básica. Estudio de casos realizado en el liceo bilingüe hontanar*. [Tesis previa a la obtención del título de licenciatura en Ciencias de la Educación, Especialidad Parvularia, Universidad Politécnica Salesiana].
- Blanco, R. (2006). Inclusión educativa y atención a la diversidad en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1–15.
- Bojorque, R. (2004). *Lectura y procesos culturales*. Editorial Y.
- Bravo, A. y Guarín, G. (2017). *Experiencias pedagógicas de la diversidad en maestras y maestros de primera infancia del jardín infantil Colombo Americano de Pasto*. Universidad de Manizales.
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Buss Thofehn, Maira, López Montesinos, Maria José, Rutz Porto, Adrize, Coelho Amestoy, Simone, Oliveira Arrieira, Isabel Cristina de, & Mikla, Marzena. (2013). Grupo focal: una técnica de recogida de datos en investigaciones cualitativas. *Index de Enfermería*, 22(1-2), 75-78.
- Bustamante, R. (2018). *Prácticas pedagógicas de los docentes que dan respuesta de la diversidad en el aula*. Universidad de Manizales.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2007). *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*. Guilford Press.

- Calderero, J. F., Naval, C., & Sobrino, A. (2014). *Educación personalizada: Bases, principios y aplicaciones*. Universidad Internacional de La Rioja.
- Calderero, J., Martínez, A., & González, A. (2014). *La personalización del aprendizaje. Propuesta de un nuevo modelo didáctico*. Editorial CCS.
- Campos, A. (1984). *Educación y Personalidad*. Editorial Herder.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51.
- Castro, M. (2005). *Conocimientos y actitudes de maestros de educación infantil, educación primaria y estudiantes de magisterio sobre los niños superdotados intelectualmente*. Universidad Complutense de Madrid.
- Celemín, A. (2016). Inclusión y diversidad en el aula: fundamentos teóricos y prácticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 67–82.
- Claparède, E. (1927). *Psicología del niño y pedagogía experimental*. Espasa-Calpe.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.
- Colmenares, J., & Rodríguez, M. (2015). Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 69, 123-143.
- Comte, A. (1798–1857). *Curso de filosofía positiva*. (Obra original, múltiples ediciones).
- Constitución Política de Colombia. (1991). (2a edición). Legis.
- <http://www.suinjuriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Constitucion/1687988>

- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., & Ruano, E. (1996). *Lectura y comprensión del lenguaje escrito*. CEPE.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2014). *PROLEC-SE-R: Batería de Evaluación de los Procesos Lectores en Secundaria y Bachillerato*. TEA Ediciones.
- Daura, F. (2012). La atención a la diversidad en el contexto escolar. *Revista de Pedagogía*, 64(1), 23–38.
- Decreto 1421 de 2017. Diario Oficial No. 50.931 de 10 de agosto de 2017.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>
- Decreto 366 de 2009. Diario Oficial No. 47.321 de 2 de marzo de 2009.
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/decreto_366_2009.html
- Delpit, L. (1995). "Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom". The New Press.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Devalle, A. y V. Vega (1999), *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Aique Grupo Editor.
- Díaz, F. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Díaz, O. y Franco, F. (2008). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia). *Zona Próxima*, 12, pp. 12-39. Universidad del Norte.

- Directiva Ministerial 06 de 2016. (2016). *Orientaciones para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Ministerio de Educación Nacional.
- Domínguez, S. (2018). *Claves para personalizar la educación desde una perspectiva tecnológica*. [Tesis doctoral, Univesidad Autónoma de Madrid].
- Du Plooy, L. (2024). Personalized learning and inclusive practices in middle school education: A mixed-methods approach. *South African Journal of Education*, 44(1), 55–73.
- Durkheim, É. (2001). *Las reglas del método sociológico* (Obra original publicada en 1895).
- Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 2(2).
- Echeita, G. (2010). *Educación inclusiva: Más allá de la integración escolar*. Narcea.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2010). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para su desarrollo. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 19–30.
- Escudero, J. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Revista Educatio Siglo XXI*. 30(2), 109-128.
- Faure, P. (1979). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. UNESCO.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Forero, A. (2001). *Formación Integral y Educación Personalizada*. Universidad de La Sabana.

- Freire, P. (1983). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- García Hoz, V. (1967). *Educación personalizada. La educación al servicio de la libertad*. Imprenta Ramón Soto.
- García Hoz, V. (1985). *La educación personalizada: principios y aplicaciones*. Rialp.
- García Hoz, V. (1988). *La Educación Personalizada*. Narcea Ediciones.
- García Hoz, V. (1993). *La educación personalizada en la práctica escolar*. Rialp.
- García Retana, José Ángel. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11(3), 1-24.
- García, A. (2011). La Educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la Diversidad en el Aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 177-189.
- Gardner, H. (2013). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Giménez, G. (2007). *Educación y diversidad cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, E., Guerrero, G. del R., Buesaquillo, M. y González, M. A. (2012). Prácticas pedagógicas y diversidad. *Plumilla Educativa*, 10(2), pp. 162–184.
- Gómez, I. (2012). *Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos* [Tesis doctoral, Universidad de Huelva].
- Gómez, M. I. (2014). *La inclusión fundamentada en la educabilidad desde la educación personalizada*. Monografía para optar al título de especialista en educación personalizada Universidad Católica de Manizales.

- Gómez, P., Guerrero, L., & Buesaquillo, M. (2013). Prácticas pedagógicas y diversidad. *Revista Plumilla Educativa*, 10(2), 162-184.
- González, M., & Ramírez, P. (2018). Estrategias para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 30(76), 45-60.
- González, M., & Solano, L. (2020). Comprensión lectora y desempeño académico en estudiantes de secundaria. *Educación y Desarrollo*, 24(3), 45–58.
- Goodman, K. S. (1996). *On reading*. Heinemann.
- Grégory, R. (2014). *El Proceso Enseñanza-Aprendizaje Desde Una Perspectiva Personalizada*. Trabajo De Grado Presentado En el Programa Especialización en Educación Personalizada. Universidad Católica de Manizales Facultad de Educación Centro de Investigación y Educación Abierta y a Distancia.
- Hamui-Sutton, Alicia; Varela-Ruiz, Margarita. La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60.
- Henao, M. (2001). *La educación personalizada en la práctica docente*. Universidad Católica de Manizales.
- Heras, A. I. y Holstein, A. (2003). *Herramientas para comprender la diversidad en la escuela y la comunidad*. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy, 22, pp. 79-99.
- Herbart, J. F. (1908). *The Application of Psychology to the Science of Education*. Appleton.
- Hernández, J. (2022). Estrategias de personalización en la enseñanza de la lectura: Un estudio en secundaria. *Revista de Innovación Educativa*, 10(1), 55–70.

- Hernández, M., Urrea, S., Granados, L., Lagos, N., López, R. y García, J. (2017). Actitudes de los maestros en formación sobre la diversidad e inclusión educativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), pp. 45-53.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.^a ed.). McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2008). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Holmes, W., Anastopoulou, S., Schaumburg, H., & Mavrikis, M. (2023). *Personalized learning and educational technology: A systematic review of the literature*. *Computers & Education*, 194, 104673. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104673>
- Iniesto, F. (2023). Educación inclusiva y accesible en la era digital. *Revista Iberoamericana de Educación*, 92(2), 45–61.
- Jiménez, R., & Orozco, A. (2020). Uso del PROLEC-SE en contextos latinoamericanos: validez y aplicación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 52(2), 123–134. <https://doi.org/10.14349/rlp.2020.v52.n2>
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99(1), 122-149. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.1.122>
- Juste, M. (2005). El enfoque de la educación personalizada. *Revista Española de Pedagogía*, 63(230), 213–233.

Keller, F. S., & Sherman, J. G. (1982). The personalized system of instruction: 40 years later. *Teaching of Psychology*, 9(2), 75–79.

Kim, Y. S. G., Petscher, Y., & Schatschneider, C. (2021). Personalized learning for reading comprehension: Toward equity and effectiveness. *Reading Research Quarterly*, 56(1), 9–33. <https://doi.org/10.1002/rrq.302>

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

Lasso, L. (2013). *Rendimiento Escolar: Una Mirada Desde La Educacion Personalizada*. Universidad Católica De Manizales Facultad De Educación Especialización En Educación Personalizada.

Latorre, A. (2009). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Ley 115 de 1994. 8 de febrero de 1994. Diario Oficial No. 41.214.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 1618 de 2013. 21 de enero de 2013. Diario Oficial No. 48.639.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=50489>

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

López, A., & Pérez, R. (2016). Comprensión lectora y factores asociados en estudiantes de secundaria en Manizales. *Revista de Investigación Educativa de la Universidad de Caldas*, 12(3), 85-98. .

Lozano, J. (2013). *Educación personalizada: de la teoría a la práctica*. [Tesis doctoral, Universidad Internacional de La Rioja]. España.

Martínez M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.

Melero, M. Á. (2004). *Diversidad y educación personalizada: Un enfoque humanista y práctico*. Narcea.

- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Lineamientos de política de educación inclusiva.
<https://www.mineduacion.gov.co/lineamientos-educacion-inclusiva.pdf>
- Milner, R. (2010). *"Empieza donde estás, pero no te quedes ahí: Comprender la diversidad, las brechas de oportunidades y la enseñanza en las aulas actuales"*. Harvard Education Press.
- Minas, J. C. (2015). *Subjetividad propuesta en los discursos gubernamentales de inclusión educativa como posibilidad de alteridad en niños y niñas de 5 grado jornada mañana del Colegio Ciudad de Villavicencio*. Universidad Pedagógica Nacional Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-Cinde Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva (Primera edición). Bogotá, D.C. Recuperado de
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). Política de calidad educativa: Inclusión y equidad en la educación. Bogotá, D.C. Recuperado de
<https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-367817.html>
- Montessori, M. (1939). *El método de la pedagogía científica*. Espasa-Calpe.
- Muñoz, J. C., & García, A. (2020). Evaluación de la comprensión lectora en estudiantes de secundaria en Bogotá. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 67-89. .
- Nieto, S. (1999). *"Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education"*. Longman.
- Olarte, A. (2013). *Inclusión educativa y habilidades especiales, ir más allá de las diferencias*. [Tesis maestría, Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central, Bogotá].

- ONU. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas.
- Pane, J. F., Steiner, E. D., Baird, M. D., & Hamilton, L. S. (2020). *Effects of personalized learning: A meta-analysis of recent studies*. RAND Corporation.
<https://doi.org/10.7249/RR3020>
- Pantano, L., Núñez, B. & Arenaza, A. (2012). *¿Qué necesitan las familias de personas con discapacidad? Investigación reflexiones y propuesta*. Lugar Editorial.
- Parada, J. A. (2007). El sujeto de la educación ¿a quién se educa y quién educa? Una reflexión desde Estanislao Zuleta. *Magistro*, 1(2), 253-262.
- Parkhurst, H. (1937). *Education on the Dalton Plan*. Dutton.
- Patiño, L., Botero, M., & Cortés, R. (s.f.). (2015). *Estrategias pedagógicas de inclusión y personalización del aprendizaje*. Manuscrito no publicado, Universidad de Antioquia.
- Peralta, M. V. (1986). *Educación personalizada en el jardín infantil* (2a. ed.). Ed. Juvenil.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Oxford University Press.
- Peters, S. (2015). *Inclusive education: Achieving education for all by including those with disabilities and special educational needs*. World Bank.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026: El camino hacia la calidad y la equidad.
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/>
- Ponce, C., Morales, G., & Herrera, L. (2019). Evaluación de la comprensión lectora en adolescentes mexicanos mediante PROLEC-SE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(83), 205–230.

- Porras, M. (2002). *Comprensión lectora: Habilidades y actitudes*. Editorial Z.
- Porras, M. (2004). *La lectura y sus desafíos*. Editorial A.
- RAE (Real Academia Española). (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.).
- RAE (Real Academia Española). (2017). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.).
- Ramírez, S., & Castillo, E. (2022). Desarrollo de la comprensión lectora a través de la tecnología en instituciones educativas de Manizales. *Revista de Tecnología Educativa de Manizales*, 14(1), 56-72.
- Ramos, J. (2012). *La escuela inclusiva: Bases pedagógicas y estrategias de atención a la diversidad*. Octaedro.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2000). *The future is in the margins: The role of technology and disability in educational reform*. Center for Applied Special Technology (CAST).
- Sainz, M. (2005). *Atención a la diversidad y estrategias de inclusión educativa*. Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez, L., & Muñoz, R. (2014). Comprensión lectora y estrategias diferenciadas de enseñanza. *Revista Colombiana de Educación*, 66, 45–63.
- Sánchez, L., & Ortiz, J. (2021). Inclusión educativa y comprensión lectora en escuelas públicas de Manizales. *Revista Manizales Educa*, 19(2), 101-119. .
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Paidós.
- Slee, R. (2019). *Belonging in an inclusive education: A life sustained by community and love*. Routledge.

- Smith, F. (2004). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (6th ed.). Lawrence Erlbaum Associates
- Smith, J., & Johnson, L. (2022). Efectos de la lectura diferenciada en la motivación y comprensión lectora de estudiantes de secundaria. *Journal of Literacy Research*, 54(2), 150–168. <https://doi.org/10.1177/1086296X221087>
- Snow, C. E. (2002). Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension. RAND Corporation.
- Solé, M. (2007). Consideraciones didácticas para la aplicación de estrategias de lectura. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 7(30), 1-15.
- Steiner, R. (1991). *La educación del niño desde el punto de vista de la ciencia espiritual*. Rudolf Steiner Press.
- Thomas, J. (2023). *Personalized learning strategies and reading comprehension in middle school students* [Tesis doctoral, Universidad de Michigan]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Thomas, T., & Katzman, L. (2012). Educación inclusiva: El rol del docente, padres y familias. *Harvard Education Review*, 82(4), 423–438.
- Tomlinson, C. A. (2021). *Enseñando y aprendiendo para la diversidad: La diferencia es la base de una gran enseñanza* [Conferencia online]. CPEIP, Ministerio de Educación y Fundación Educacional Seminarium.
- Tomlinson, C. A. (2021). *So each may soar: The principles and practices of learner-centered classrooms*. ASCD.

Torres, P. (2019). Educación personalizada e inclusión: Estrategias para la comprensión lectora en contextos latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 101–120.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

(2011). Rutas de la interculturalidad: Estudio sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador, Bolivia y Colombia. Oficina UNESCO, Quito.

<http://repositoriointerculturalidad.ec/jspui/handle/123456789/33367>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

(2008). La educación inclusiva: El camino hacia el futuro [Informe de la Conferencia Internacional de Educación]. Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, Suiza.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

(2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. UNESCO Publishing.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182950>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

(2020). Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>.

Universidad de Caldas. (2019). *Programa de mejoramiento de la comprensión lectora en colegios de Manizales*. Universidad de Caldas. .

Van Gompel, R. P. G., & Pickering, M. J. (2007). Syntactic parsing. En M. G. Gaskell (Ed.), *The Oxford handbook of psycholinguistics* (pp. 289-307). Oxford University Press.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa cualitativa: El estudio de la experiencia vivida*. Idea Books.

- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.
- Vasco, C., Martínez, L., & Vasco, E. (2008). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Universidad Nacional de Colombia.
- Vázquez, M. (2009). *Educación inclusiva: Principios, prácticas y desafíos*. Narcea.
- Vélez, O. (2003) *Reconfigurando el Trabajo Social*. Espacio Editorial.
- Villalta, M. (2012). La atención a la diversidad en el aula. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(3), 45–59.
- Washburne, C. W. (1959). *Adjusting the school to the child: The Winnetka Plan*. Macmillan.
- Zambrano, F. (2007). La educación personalizada y su aplicación en contextos inclusivos. *Revista Pedagógica*, 9(2), 123–141.

Apéndice

Apéndice 1. Guion del grupo focal

- **Introducción:**
 - o Presentación del investigador y de las participantes.
 - o Explicación del objetivo del grupo focal.
 - o Normas de participación.
- **Experiencias con la comprensión lectora:**
 - o ¿En qué momentos experimentan dificultades para comprender lo que leen?
 - o ¿Qué tipo de dificultades encuentran?
 - o ¿Qué estrategias utilizan para enfrentar estas dificultades?
 - o ¿Cómo estas dificultades impactan su vida académica y personal?
- **Percepciones sobre la comprensión lectora:**
 - o ¿Qué significa para ustedes comprender un texto?
 - o ¿Cuáles creen que son las causas de sus dificultades?
 - o ¿Qué expectativas tienen sobre su aprendizaje en la lectura?
 - o ¿Qué sugerencias proponen para mejorar su comprensión lectora?
- **Cierre:**
 - o Resumen de los puntos principales discutidos.
 - o Agradecimiento a las participantes.

Apéndice 2. Batería para la Evaluación de los Procesos Lectores.

Modalidad de aplicación: Puede ser administrada de forma individual o en pequeños grupos.

Población objetivo: Estudiantes de los niveles de Educación Primaria y Secundaria.

Tiempo estimado de aplicación: Aproximadamente 60 minutos si se aplica en su versión completa.

Objetivo: Analizar las habilidades lectoras fundamentales, abarcando componentes léxicos, sintácticos y semánticos.

Sistema de puntuación: Se utilizan baremos que expresan resultados en puntuaciones centiles, tanto para cada subprueba como para la batería en su totalidad.

Material requerido: Incluye un manual, un cuadernillo para el estudiante y una hoja de registro de respuestas.

Esta batería, desarrollada por Ramos Sánchez y Cuetos Vega, permite una evaluación integral de los procesos lectores en contextos escolares (Ramos & Cuetos, 1996).

Qué evalúa

La batería PROLEC-SE evalúa los principales procesos del sistema lector mediante seis quehaceres que se integran en tres componentes: léxico, sintáctico y semántico.

Procesos léxicos

Para analizar la ruta léxica, se mide el reconocimiento de palabras a través de la lectura de términos con diferentes longitudes y frecuencias. La prueba incluye una lista de 40 palabras,

divididas en, por un lado, 20 palabras de uso frecuente y otras 20 poco frecuentes, en donde un medio de ellas es de longitud corta (dos sílabas) y el otro medio, más extenso (cuatro y cinco sílabas). Asimismo, se evalúa la ruta fonológica mediante la lectura de pseudopalabras de distintas longitudes y complejidades silábicas. Estas también suman 40 elementos, integrados en dos grupos de 20: uno con sílabas simples (CV) y otro con estructuras más complejas (CCV, CCVC y CVVC). También se dividen en un medio de pseudopalabras largas y el otro medio, de cortas.

Además, se analiza la velocidad lectora comparando el tiempo empleado en la lectura de palabras y pseudopalabras. Si un estudiante tarda el mismo tiempo en leer ambas listas, se deduce que utiliza la ruta fonológica; si lee más rápido las palabras, se concluye que emplea la ruta léxica. Esta evaluación es clave, ya que la lentitud en la distinción de palabras puede dificultar la comprensión global del texto. Perfetti (1985) plantea en su hipótesis de la eficiencia verbal que el reconocimiento de palabras implica rapidez y automaticidad para que las herramientas cognitivas puedan destinarse a la comprensión del texto.

Procesos sintácticos

Para evaluar estos procesos, la batería incluye dos tareas:

1. **Emparejamiento dibujo-oración:** Se presentan 24 oraciones con diferentes estructuras gramaticales, donde el estudiante tiene como tarea la selección de la opción correcta en relación con el dibujo proporcionado. El nivel de dificultad de las oraciones varía en función de varios factores, como:
 - Alteración del orden canónico de los sintagmas.
 - Presencia de dos verbos en la oración.

- Necesidad de retener el primer sintagma mientras se procesan los siguientes.
 - Existencia de un nombre que desempeña dos roles temáticos distintos.
2. **Lectura de un texto con signos de puntuación:** Se analiza la capacidad del estudiante para respetar y procesar adecuadamente los signos de puntuación. El texto contiene 24 signos, distribuidos en 9 puntos, 7 comas, 3 signos de interrogación, 3 de exclamación y 2 dos puntos. Esta prueba permite evaluar tanto la precisión lectora como la fluidez en la lectura de estructuras sintácticas complejas. En algunos casos, los estudiantes presentan un mejor desempeño con palabras aisladas, pero experimentan dificultades con la lectura de párrafos más elaborados.

Procesos semánticos

Evaluar la comprensión lectora integra dos tareas con textos expositivos:

1. **Preguntas de comprensión:** Tras la lectura de un texto, se formulan 10 preguntas, divididas en dos tipos:
 - **Literales:** Respuestas basadas en la memoria, sin necesidad de interpretación.
 - **Inferenciales:** Requieren que el estudiante haga inferencias a partir del contenido leído.
2. **Esquema incompleto:** Se presenta un segundo texto expositivo acompañado de un esquema con 22 espacios vacíos que el estudiante debe completar. Este ejercicio permite evaluar la capacidad de recordar información, realizar inferencias y organizar el contenido en una estructura coherente.

Evaluación integral de la lectura

El análisis de la velocidad y precisión lectora en las diferentes pruebas permite obtener un diagnóstico detallado sobre el proceso lector del estudiante. En algunos casos, se observa que los alumnos con dislexia pueden tener un mejor desempeño en la lectura de textos completos, ya que estos facilitan el reconocimiento de palabras dentro de un contexto.

Así pues, la batería PROLEC-SE constituye una herramienta esencial para identificar dificultades lectoras, ya que permite evaluar de manera integral los procesos léxicos, sintácticos y semánticos, proporcionando información clave para el diseño de estrategias de intervención.

Normas generales de aplicación:

La prueba se aplica de manera individual, pues está diseñada para evaluar casos que requieren atención específica. Los materiales se han preparado para esta modalidad. Cada estudiante recibe un cuadernillo con una hoja de anotación, y debe seguir las instrucciones detalladas para cada prueba. El evaluador es responsable de anotar los errores cometidos por los alumnos, ya que estos ofrecen información clave para identificar la estrategia que emplean al leer.

Normas generales de puntuación:

A cada respuesta acertada se le otorga un punto, sin admitir fracciones o puntuaciones decimales. Aunque algunas de las pruebas incluidas permiten identificar puntajes parciales —lo cual resulta útil para detectar con mayor precisión las dificultades específicas de cada estudiante—, únicamente se considerará el puntaje global para efectos de interpretación estandarizada. Las puntuaciones obtenidas deben registrarse en las áreas asignadas dentro de la hoja de registro correspondiente. Para calcular el total de la batería, se deben sumar las puntuaciones directas de todas las pruebas aplicadas, exceptuando aquellas relacionadas con los componentes de velocidad, que no se incluyen en el total general.

Apéndice 3. Ejemplo de aplicación del PROLEC-SE-R en una estudiante de sexto grado del Colegio Cerezos¹.

EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS LECTORES

PROLEC-SE

HOJA DE ANOTACIÓN

Nombre y apellidos: **Maria Duque Grand** Edad: **12**

Sexo: **Femenino** Fecha nacimiento: **10/01/00** Fecha actual: **10/01/00**

Curso: **6ºA** Centro:

3. EMPAREJAMIENTO DIBUJO-ORACIÓN

	R		R
✓ 1 P 0 1 A ☒ C	✓ 13 RS 0 1 A ☒ C		
✓ 2 OF 0 1 A B ☒	✓ 14 RO 0 1 A B ☒		
✓ 3 SE 0 1 A ☒ C	✓ 15 OE 0 1 ☒ B C		
✓ 4 RO 0 1 A B ☒	✓ 16 P 0 1 A ☒ C		
✓ 5 OE 0 1 ☒ B C	✓ 17 OF 0 1 ☒ B C		
✓ 6 RS 0 1 A ☒ C	✓ 18 OF 0 1 A ☒ C		
✓ 7 P 0 1 ☒ B C	✓ 19 SE 0 1 A ☒ C		
✓ 8 SE 0 1 A ☒ C	✓ 20 OE 0 1 A ☒ C		
✓ 9 RS 0 1 A B ☒	✓ 21 RO 0 1 A B ☒		
✓ 10 OF 0 1 A ☒ C	✓ 22 P 0 1 A ☒ C		
✓ 11 OE 0 1 A ☒ C	✓ 23 SE 0 1 ☒ B C		
✓ 12 RO 0 1 A B ☒	✓ 24 RS 0 1 A ☒ C		

PUNTUACIÓN TOTAL

PUNTUACIÓN MÁXIMA = 24

P = **3**

OF = **4**

SE = **3**

OE = **0**

RO = **1**

RS = **3**

14

TEA

Autores: Jose Luis Ramos y Fernando Cuetos.
Copyright © 1999 by TEA Ediciones, S.A. - Edita: TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino de Sahagún, 24; 28036 MADRID - Este ejemplar está impreso en Océ TINTAS. Si se presentan otros en tinta negra es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio. NO LA UTILICE - Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados - Printed in Spain. Impreso en España.

¹ Este ejemplo corresponde a una de las pruebas aplicadas durante la fase diagnóstica. Se incluye con fines ilustrativos para mostrar el formato y las condiciones de aplicación. Las evidencias completas de todas las

estudiantes se conservan en formato físico y digital, disponibles para revisión institucional o a solicitud del jurado evaluador.

5. COMPRENSIÓN DE TEXTOS

LOS ESQUIMALES

1	L	0	1	¿QUÉ ESTACIÓN DEL AÑO DESCONOCEN LOS ESQUIMALES?
		X		Julio y septiembre
2	L	0	1	¿DURANTE QUÉ MESES PUEDEN NAVEGAR ENTRE LOS BLOQUES DE HIELO?
		X		Entre julio y septiembre
3	I	0	1	¿POR QUÉ LOS ESQUIMALES NECESITAN, MÁS QUE OTRO PUEBLO, MATERIALES DE ALUMBRADO?
		✓		Porque no llega tanto la luz
4	L	0	1	¿DE QUÉ DEPENDE LA SUPERVIVENCIA DE LOS ESQUIMALES?
		X		
5	I	0	1	¿POR QUÉ CUANDO SE PRODUCEN MIGRACIONES DE LA FAUNA PUEDEN DESAPARECER COLECTIVIDADES ENTERAS?
		✓		Por que cuando la fauna se desaparece no queda tanta variedad.
6	L	0	1	¿QUÉ HACEN LAS AURORAS BOREALES EN LA NOCHE ÁRTICA?
		X		
7	I	0	1	¿POR QUÉ NO PUEDEN UTILIZAR EL KAYAK DURANTE TRES CUARTAS PARTES DEL AÑO?
		X		Por que la contaminación también afecta por eso se derrite.
8	I	0	1	¿POR QUÉ SE DICE QUE LA FAUNA LES PROPORCIONA LO NECESARIO PARA VIVIR?
		X		Por que cuando desaparece la fauna ellos en general eran un grupo.
9	L	0	1	¿QUIÉNES FUERON LOS PRIMEROS EN DAR A CONOCER LA FORMA DE VIDA DE LOS ESQUIMALES?
		X		
10	I	0	1	¿POR QUÉ SE DICE QUE LA HISTORIA DE LOS ESQUIMALES ES UNA HISTORIA DE LUCHA CON LA NATURALEZA?
		X		Porque ellos están luchando por sobrevivir porque el hielo se está derritiendo.

LOS PAPÚES AUSTRALIANOS

11	L	0	1	¿QUÉ RASGOS TÍPICOS PRESENTAN LOS PAPÚES? que se visten con las pieles de canguros, tienen su nariz hundida, ojos grandes, cejas anchas.
12	I	0	1	¿POR QUÉ NO UTILIZAN CUCHILLOS O ESPADAS? por que ellos vivian de la pesca.
13	L	0	1	¿PARA QUÉ UTILIZAN LA SENSIBILIDAD DE LAS PLANTAS DE SUS PIES? para que no se raspen o no se entierran Piedras.
14	I	0	1	¿CUÁL CREE QUE PUEDE SER EL CLIMA DEL NORTE DE AUSTRALIA? muy caliente
15	L	0	1	¿QUÉ HACEN PARA ACERCARSE A LOS ANIMALES QUE VAN A CAZAR SIN SER VISTOS?
16	L	0	1	¿QUÉ PROBLEMAS LES TRAJERON LOS EUROPEOS CUANDO LLEGARON? que tenían enfermedades.
17	I	0	1	¿POR QUÉ NECESITAN PERSEGUIR, INCLUSO DURANTE VARIOS DÍAS, A UN CANGURO PARA CAZARLO? para poder vestirse.
18	I	0	1	¿A QUÉ SE DEBE QUE ALGUNOS CANGUROS PUEDAN ATACAR AL HOMBRE Y CAUSARLE LA MUERTE? por que ellos se colgaban su espalda a un árbol.
19	L	0	1	¿CON QUÉ SE VISTEN LOS PAPÚES DEL SUR DE AUSTRALIA? Pies con plantas y cuerpo con piel de animal.
20	I	0	1	¿EN QUÉ SE BASAN PARA DECIR QUE LA DEMOGRAFÍA DE LOS PAPÚES ES DE SIGNO DECRECIENTE?

(L) Literales

1

(I) Inferenciales

2

Puntuación total de los dos textos

3

(máxima=20)

6. ESTRUCTURA DE UN TEXTO

(HABITANTES DEL SUR)

Tienen un brazo y dos piernasSon grandes y fuertes

Organización social

hacían flores
hacia barro
amasaban el barro

Se alimentan de

ratas cafe
negras
gris

Se desplazan

dos piernas

y 4 brazos
en 4 piernas (correr)HABITANTES
DE ÁUREA

Tienen

4 brazos y una pierna

Son

basitos y delgadounos cuidaban
carpinteroshabitantes del
nortecomían

flores

formas redondas

dos brazos

Entretimiento

hacían flores
hacían el barro
espantar insectosPUNTUACIÓN
PUNTUACIÓN MÁXIMA = 22

6/22

2'57

4. SIGNOS DE PUNTUACIÓN

1	,	0	✓	13	¿?	0	✓
2	,	X	1	14	.	0	✓
3	,	0	✓	15	:	0	✓
4	.	0	✓	16	!	0	✓
5	.	0	✓	17	,	0	✓
6	.	X	1	18	.	0	✓
7	¿?	0	✓	19	!	0	✓
8	.	0	✓	20	,	0	✓
9	!	X	1	21	,	0	✓
10	.	0	✓	22	.	0	✓
11	¿?	0	✓	23	:	0	✓
12	.	0	✓	24	.	0	✓

PUNTUACIÓN TOTAL	
PUNTUACIÓN MÁXIMA = 24	
Puntos	= 8
Comas	= 6
Interrogaciones	= 3
Admiraciones	= 2
Dos puntos	= 2

2'45

P = 24

PRUEBA COMPLEMENTARIA

VELOCIDAD LECTORA

TEXTO: «MALDITO APÉNDICE» 2'45

Tiempo hasta el final del texto =

4'25

Nº de palabras/minuto (según tabla) =

RESUMEN DE PUNTUACIONES

PROCESOS LÉXICOS	PD	Centil	Tipo de error	Velocidad	Centil
Palabras	39	60%			
Pseudopalabras	58	50%			

PROCESOS SINTÁCTICOS	PD	Centil	Tipo de error
Emparejamiento dibujo-oración	14	10%	
Signos de puntuación	21	25%	

PROCESOS SEMÁNTICOS	PD	Centil	Tipo de error
Comprensión de textos	4	30%	
Estructura de texto	6	25%	

VELOCIDAD DE TEXTO	Pal/min.	Centil	Errores
--------------------	----------	--------	---------

OBSERVACIONES

1. LECTURA DE PALABRAS

				R					R					R					R
1	FC	0	✓	frente	2	FL	0	✓	revolución	3	IC	0	✓	cuervo	4	IL	0	✓	calavera
5	FC	0	✓	libre	6	FL	0	✓	primavera	7	IL	0	✓	embarcadero	8	IC	0	✓	vena
9	IL	0	✓	cabalgata	10	IC	0	✓	junco	11	FC	0	✓	doble	12	IL	0	✓	atenzaje
13	IC	0	✓	molde	14	IL	0	✓	oficio	15	FC	0	✓	viente	16	FL	0	✓	humanidad
17	FC	0	✓	suave	18	FL	0	✓	perspectiva	19	IC	0	✓	leño	20	IL	0	✓	latifundio
21	IL	0	✓	arbitrario	22	IC	0	✓	miga	23	FL	0	✓	conversación	24	FC	0	✓	agto
25	FL	0	✓	evolución	26	FL	0	✓	imaginación	27	FC	0	✓	triste	28	IC	0	✓	siervo
29	IC	0	✓	grava	30	IL	0	✓	manzanilla	31	FC	0	✓	actor	32	FL	0	✓	experiencia
33	FL	0	✓	universidad	34	IL	0	✓	pegajoso	35	FC	0	✓	crisis	36	IL	0	✓	azabache
37	FC	0	✓	juicio	38	FL	0	✓	individuo	39	IC	0	✓	cofre	40	IC	0	✓	rosal

PUNTUACIÓN TOTAL:
PUNTUACIÓN MÁXIMA = 40

FC 10 FL 10 IC 10 IL 9

Velocidad lectora de palabras (en segundos) 1'05

2. LECTURA DE PSEUDOPALABRAS

				R					R					R					R																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		</
--	--	--	--	---	--	--	--	--	---	--	--	--	--	---	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	----

PUNTUACIÓN TOTAL:
PUNTUACIÓN MÁXIMA = 40

Velocidad lectora de palabras (en segundos) 1'10

Sílabas simples cortas (SC) = 10 Sílabas complejas cortas (CC) = CCV 4 + CCVC 3 + CCVC 2 = 9
 Sílabas simples largas (SL) = 10 Sílabas complejas largas (CL) = CCV 4 + CCVC 4 + CCVC 1 = 9

Apéndice 4. Entrevista estructurada a docentes sobre comprensión lectora.

Propósito: Identificar estudiantes con dificultades en comprensión lectora y comprender las percepciones docentes sobre su desempeño, motivación y actitudes lectoras.

1. ¿Cómo describiría el nivel de comprensión lectora de sus estudiantes en general?

(Escala de opción múltiple o selección tipo Likert: Muy bajo – Bajo – Medio – Alto – Muy alto)

2. ¿Qué estudiantes considera que presentan mayores dificultades en la comprensión lectora? (Especifique nombres o iniciales y grado de dificultad).

(Respuesta cerrada con listado o cuadro para señalar)

3. ¿En qué aspectos específicos de la comprensión lectora ha notado más dificultades en estos estudiantes?

- a) Nivel léxico
- b) Nivel gramatical
- c) Nivel semántico
- d) Inferencias y relaciones lógicas

(Opción múltiple con posibilidad de marcar más de una)

4. ¿Ha observado que estos estudiantes presentan desmotivación o actitudes negativas frente a la lectura?

- a) Sí
- b) No

(Si respondió “Sí”, pase a la siguiente pregunta)

5. **¿Qué tipo de actitudes o comportamientos ha observado en los estudiantes con dificultades lectoras?**

- a) Evitan leer en voz alta
- b) Se frustran con facilidad
- c) No participan en actividades de lectura
- d) Expresan verbalmente que no entienden

(Marcar todas las que apliquen)

6. **¿Considera que estas dificultades lectoras afectan el desempeño académico en otras asignaturas?**

- a) Sí, mucho
- b) Sí, moderadamente
- c) Poco
- d) No afecta

(Opción única)

7. **¿Qué estrategias ha utilizado para apoyar a estos estudiantes en su proceso lector?**

(Lista de estrategias predefinidas con opción "Otra, ¿cuál?")

8. **¿Con qué frecuencia realiza actividades específicas para fortalecer la comprensión lectora en su clase?**

- a) En todas las clases
- b) Una vez por semana
- c) Esporádicamente
- d) Nunca

(Opción única)

9. **¿Cuenta con materiales o recursos institucionales para apoyar el desarrollo de la comprensión lectora?**

a) Sí

b) No

(Si "Sí", especifique brevemente cuáles)

10. **Desde su experiencia, ¿cuál considera que es la principal causa de las dificultades en comprensión lectora en sus estudiantes?**

a) Bajo nivel de vocabulario

b) Falta de hábitos lectores

c) Dificultades cognitivas específicas

d) Falta de motivación

e) Otros (especificar)

Apéndice 5. Entrevista semiestructurada a estudiantes participantes.

Propósito: Profundizar en las experiencias individuales, percepciones y emociones de los estudiantes en relación con sus dificultades en comprensión lectora y la estrategia pedagógica aplicada.

1. **¿Cómo te sientes cuando tienes que leer un texto en clase o en casa?**
(Explora emociones como ansiedad, frustración, agrado, etc.)
2. **¿Qué es lo más difícil para ti al momento de leer y tratar de entender un texto?**
(Puede referirse a vocabulario, ideas, preguntas, concentración, etc.)
3. **¿Puedes contarme alguna experiencia que hayas tenido con una lectura que te haya resultado especialmente difícil o frustrante? ¿Qué pasó y cómo te sentiste?**
4. **¿Sientes que comprendes lo que lees en las diferentes asignaturas? ¿Hay alguna materia en la que te cueste más entender los textos? ¿Por qué?**
5. **Cuando no entiendes algo que lees, ¿qué haces? ¿Pides ayuda, relees, buscas en internet? ¿O prefieres dejarlo así?**
6. **¿Te gusta leer? ¿Por qué sí o por qué no?**
(Explora la relación afectiva con la lectura)
7. **¿Qué tipo de textos te gusta más leer (cuentos, historietas, noticias, libros escolares, etc.)? ¿Y cuáles no te gustan? ¿Por qué?**
8. **¿Cómo te sentiste participando en las actividades de lectura que hicimos durante este proceso? ¿Hubo algo que te ayudó a comprender mejor los textos?**

9. **¿Qué cambios has notado en tu forma de leer o entender lo que lees desde que empezamos esta estrategia?**

(Permite identificar avances percibidos por el estudiante)

10. **Si pudieras proponer una forma diferente de aprender a leer mejor, ¿cómo sería?**
¿Qué actividades te gustaría hacer más para mejorar tu comprensión lectora?

Apéndice 6. Consentimiento informado por escrito de los padres de familia.



- RECONOCIMIENTO DE LA
DIVERSIDAD EVIDENCIADA EN LOS PROCESOS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN
LAS ALUMNAS DEL COLEGIO GIMNASIO LOS CEREZOS, ATENDIENDO DICHA
DIVERSIDAD DESDE LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Los estamos invitando a participar en un estudio en Educación y Pedagogía, denominado: *Reconocimiento de la diversidad evidenciada en los procesos de comprensión lectora en las alumnas del colegio Gimnasio los Cerezos, atendiendo dicha diversidad desde los principios de la educación personalizada.*, desarrollado por la docente investigadora de la Facultad de educación de la Universidad Americana de Europa *Mónica Andrea Cardona Castañeda*. El objetivo general de esta investigación es determinar la influencia de una estrategia de enseñanza, basada en el enfoque de educación personalizada, en los procesos de comprensión lectora, en las estudiantes pertenecientes a la población diversa del Colegio Gimnasio Los Cerezos de la ciudad de Manizales.

Para lograr nuestro objetivo los estamos invitando a participar en esta investigación, en la realización de diferentes talleres, entrevistas, fotografías, entre otros documentos de recolección de la información.

Debe quedar claro que nadie recibirá un beneficio económico por participar en este estudio. Su participación es una contribución para el desarrollo de la ciencia y la educación. Sólo con la contribución solidaria de muchas personas como ustedes será posible entender las condiciones que afectan o favorecen el logro de la educación.

Teniendo en cuenta lo anterior, expresan que han comprendido la información contenida en este documento en relación con el proyecto de investigación y habiendo dispuesto de tiempo suficiente para reflexionar sobre las implicaciones de la decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiestan que han resuelto participar y autorizar con sus hijas, las estudiantes del grado 7° del colegio Gimnasio Los Cerezos, la aplicación, el uso de la información recopilada para este estudio, así como para otras investigaciones relacionadas en el futuro.

En constancia, se firma este documento de Consentimiento Informado en la ciudad de Manizales el día 20 del mes de Agosto del año 2021.



Consentimiento informado para aplicación de propuesta metodológica en las alumnas del colegio Gimnasio los Cerezos, grado 7°, atendiendo la diversidad desde los principios de la educación personalizada.
Docente Mónica Andrea Cardona Castañeda
Aspirante a Doctorado en educación

NOMBRE COMPLETO	FIRMA	No. CEDULA
MARIO DAUER GUISADO A		25080697
MARTIN ALFREDO DUARTE B		79483877
Claudia Andrea Salazar G.		30391556
Luz Marina Garcia S		14434368
Mauricio Sanchez Rivera		30391542
Mauricio Sanchez Rivera		30384692
Mauricio Sanchez Rivera		75062935
Javier Montilla C.		76311746
Jennifer Quintero Muñoz		24338456
Alexandro Gállego P.		43901630
Claudia Larala Quintero		30399569
Sandra Milena Dugue		24730765
Amelia Romero		333263 CE
Lina A. Gómez H.		10777465 H



Consentimiento informado para aplicación de propuesta metodológica
en las alumnas del colegio Gimnasio los Cerezos, grado 7°, atendiendo
la diversidad desde los principios de la educación personalizada.
Docente Mónica Andrea Cardona Castañeda
Aspirante a Doctorado en educación

NOMBRE COMPLETO	FIRMA	No. CEDULA
Manuela Henao Soto		
VICTOR Hugo Henao S.		10284948
Alejandra Paz Soto		30398889
Elana Morales		1053803313
Laura M. Rios P.		75093187
Angela maria Giraldo		30329485
Lina P. Alzate bal.		24.341.031.
Susana Botero Misas		30322638
María Paz Arango Ramirez		30.395.705 10.288.766
Diana López Tijillo		4159.769.134

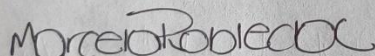
Apéndice 7. Autorización institucional para la aplicación de la propuesta pedagógica.

Manizales, 10 de agosto de 2021

A QUIEN PUEDA INTERESAR:

Asunto: consentimiento informado para implementación de proyecto.

Por medio del presente autorizo a la docente *Mónica Andrea Cardona Castañeda*, identificada con CC. 1.143.926.007 de Cali, implementar su proyecto de grado del Doctorado en Educación, que trata de demostrar la influencia de la educación personalizada en el desarrollo de la comprensión lectora y mejora de procesos léxicos, sintácticos y semánticos, en estudiantes que presentan dificultades académicas en las aulas de clase.


MARCELA ROBLEDO LONDOÑO
Directora General

LA RED EDUCATIVA PRIVADA
MÁS GRANDE DE COLOMBIA