CORAZÓN, MENTE Y LETRAS: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA APOYADA EN LA PEDAGOGÍA DEL AFECTO

Margarita Sofía Cure Quiroz [1]
margucha2013@gmail.com
https://orcid.org/0009-0006-3484-0843
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Recibido: 12 de octubre 2025 **Aprobado:** 25 de noviembre 2025

RESUMEN

El presente artículo se plantea como propósito analizar la evolución epistemológica de la enseñanza de la lectura, transitando del enfoque técnico-decodificador tradicional hacia una praxis integral sustentada en la pedagogía del afecto y la mediación docente humanizadora. Metodológicamente, el estudio se inscribe en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, estructurado como un ensayo reflexivo y analítico fundamentado en la hermenéutica pedagógica y en la revisión crítica de la literatura científica en psicología cognitiva, neurociencias y educación contemporánea. A partir de este horizonte epistemológico, se deconstruye la visión mecanicista que reduce la lectura al mero desciframiento grafofonético, demostrando que la comprensión textual trasciende la asimilación pasiva para consolidarse como un fenómeno dinámico y multidimensional donde la seguridad emocional, la motivación intrínseca, la autoconfianza y la empatía son tan determinantes como las operaciones cognitivas complejas. La articulación dialéctica entre la teoría de los esquemas cognitivos, la Zona de Desarrollo Próximo y la pedagogía de las emociones evidencia que la acogida afectiva en el aula mitiga la ansiedad lectora, disuelve el temor al juicio punitivo ante el error y promueve una conexión genuina con el texto escrito. Asimismo, se analiza cómo la incorporación de prácticas pedagógicas culturalmente receptivas y estrategias dialógicas enriquece los procesos interpretativos, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la construcción de comunidades de aprendizaje sensibles y reflexivas. Se concluye que la comprensión lectora exige que el docente trascienda el rol de instructor normativo para consolidarse como un mediador afectivo-cognitivo, facultado para gestionar ambientes de aprendizaje emocionalmente seguros, interdisciplinarios y solidarios, donde la

[1]Magíster en Innovación Educativa (Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela), Licenciada en Educación Básica Primaria, con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental (Universidad de Pamplona, Colombia). Docente con amplia trayectoria en educación básica primaria. Investigadora enfocada en comprensión lectora, pedagogía del afecto, aprendizaje significativo, mediación docente y estrategias de lectura, desarrollo socioemocional en contextos educativos. Orcid: https://orcid.org/0009-0006-3484-0843. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

relación empática con el educando resignifique el acto lector como una experiencia estética, placentera, liberadora y profundamente transformadora para la vida personal, académica y para la convivencia social.

Palabras clave: Comprensión lectora, mediación docente, pedagogía del afecto, procesos cognitivos, relaciones interpersonales.

HEART, MIND, AND LITERATURE: A REFLECTION ON READING COMPREHENSION BASED ON THE PEDAGOGY OF AFFECTION

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the epistemological evolution of reading instruction, moving from the traditional technical-decoding approach toward a comprehensive practice grounded in the pedagogy of affect and humanizing teacher mediation. Methodologically, the study falls within the interpretive paradigm with a qualitative focus, structured as a reflective and analytical essay grounded in pedagogical hermeneutics and a critical review of the scientific literature in cognitive psychology, neuroscience, and contemporary education. From this epistemological perspective, the study deconstructs the mechanistic view that reduces reading to mere grapheme-phoneme decoding, demonstrating that textual comprehension transcends passive assimilation to emerge as a dynamic and multidimensional phenomenon in which emotional security, intrinsic motivation, self-confidence, and empathy are just as decisive as complex cognitive operations. The dialectical relationship between cognitive schema theory, the Zone of Proximal Development, and the pedagogy of emotions demonstrates that an emotionally supportive classroom environment mitigates reading anxiety, dispels the fear of punitive judgment for making mistakes, and fosters a genuine connection with the written text. It also analyzes how the incorporation of culturally responsive teaching practices and dialogic strategies enriches interpretive processes, strengthening the sense of belonging and the development of sensitive and reflective learning communities. It is concluded that reading comprehension requires teachers to move beyond the role of prescriptive instructors and establish themselves as affective-cognitive mediators, empowered to foster emotionally safe, interdisciplinary, and supportive learning environments, where an empathetic relationship with students reframes the act of reading as an aesthetic, pleasurable, liberating, and deeply transformative experience for personal and academic life, as well as for social coexistence.

Keywords: Reading comprehension, teaching mediation, affective pedagogy, cognitive processes, interpersonal relationships.

Introducción

La concepción teórica y la enseñanza de la lectura han experimentado transformaciones paradigmáticas a lo largo de la historia de la pedagogía, reflejando transiciones sustantivas en la comprensión de los procesos

cognitivos humanos y en las demandas socioeducativas de la contemporaneidad. Durante décadas, especialmente bajo los modelos educativos tradicionales de corte positivista, la lectura fue confinada a una habilidad eminentemente técnica, instrumental y decodificadora. El eje del acto didáctico radicaba en adiestrar al educando en el desciframiento de grafías y fonemas, asumiendo de manera reduccionista que la comprensión textual operaba como una consecuencia pasiva y automática de la correcta pronunciación y de la fluidez verbal.

Bajo dicha óptica conductista, descrita críticamente por autores como Goodman (1982) y Solé (1992), el estudiante asumía un rol receptor subordinado a la memorización y a la lectura en voz alta punitiva. Por su parte, el docente operaba como un custodio normativo que vigilaba la precisión gramatical en detrimento del sentido, despojando al texto de su valor semántico, estético y vivencial. Como señalan Cieza (2023) y Tamayo y Zambrano (2023), esta imposición mecanicista convertía el acto lector en una obligación escolar estresante, donde el error era sancionado y se omitían sistemáticamente las pulsiones emocionales, la curiosidad epistémica y el contexto vital de los alumnos.

No obstante, las investigaciones contemporáneas en psicología del aprendizaje, sociolingüística y neurociencias cognitivas han demostrado que leer no consiste en extraer pasivamente información de un papel, sino en una transacción dialógica y constructiva entre el lector, el texto y el contexto sociocultural. Tal como advierten Cámara y Platas (2024), las teorías implícitas del profesorado determinan la manera en que se orienta este proceso; por ello, la comprensión no puede desvincularse de la subjetividad. En este marco, las aportaciones de Grilli y Cardozo (2022) y Fernández y Ramírez (2022) demuestran que las evaluaciones diagnósticas revelan severas fracturas en los niveles inferenciales y críticos de los estudiantes cuando la escuela prescinde de andamiajes afectivos.

Las emociones no son variables accesorias al acto de pensar, sino la plataforma biológica y psíquica que modula la atención, la memoria de trabajo y la atribución de significado. La ansiedad ante el texto complejo, el temor al

escarnio público y la sensación de incompetencia bloquean las funciones ejecutivas del cerebro lector, mientras que un clima de seguridad, acogida y confianza cataliza la indagación activa.

Frente a esta realidad, el presente ensayo científico se propone como objetivo fundamental analizar la evolución teórica de la comprensión lectora desde su estadio instrumental hacia un modelo holístico fundamentado en la pedagogía del afecto. Se asume una metodología interpretativa apoyada en el análisis hermenéutico y la revisión crítica de la literatura científica, orientada a fundamentar que el corazón, la mente y la palabra escrita convergen en un bucle indisociable de humanización pedagógica. Se postula como tesis central que solo a través de la mediación afectiva y la resignificación de los ambientes de aula es posible formar lectores autónomos, críticos y comprometidos con la transformación de su realidad.

Desarrollo Reflexivo

El Proceso de Comprensión Lectora Apoyado en la Pedagogía del Afecto

Una didáctica emancipadora de la lectura no puede restringirse a la dotación técnica de estrategias cognitivas aisladas, tales como la identificación de ideas principales, el subrayado mecánico o la elaboración de resúmenes formales. Si bien estos dispositivos son herramientas analíticas de innegable valor, su eficacia se diluye cuando se aplican en entornos desprovistos de empatía y resonancia emocional. Como sostienen Orozco y Pineda (2022), educar desde las emociones constituye una vía fundamental para el reconocimiento de las capacidades humanas y la construcción de subjetividades pacíficas.

La pedagogía del afecto, enraizada en las concepciones freirianas de la dialogicidad y en la pedagogía del amor y la ternura de Pérez Esclarín (2004), sostiene que el lector no es una máquina de computar significados, sino un ser corporal y sintiente cuyas vivencias, temores y expectativas condicionan su disposición hacia la palabra escrita. En sintonía con la *biología del emocionar* formulada por Maturana (2002), el lenguaje y las emociones se entrelazan de

manera recursiva: no existe acción humana, y la lectura es una de las más íntimas, que no esté fundada en una emoción que la hace posible.

Desde este prisma, la mediación docente trasciende la instrucción lineal de contenidos. Cocio et al. (2021) evidencian que el tipo de ayuda pedagógica que las profesoras brindan en el aula define la calidad de la mediación: los docentes que acompañan con calidez, validan las hipótesis tentativas de los escolares y reducen la tensión ante el error logran desbloquear barreras afectivas que el enfoque tradicional perpetua. De este modo, la pedagogía del afecto no equivale a una permisividad ingenua, sino a la construcción sistemática de un espacio de resguardo psíquico donde el estudiante se atreva a interrogar al texto sin miedo al juicio invalidante del docente o de sus pares.

Articulación de Modelos Teóricos: Esquemas Cognitivos, Andamiaje y Mediación Sociocultural

La resignificación afectiva de la lectura encuentra un soporte epistemológico robusto en las teorías clásicas y contemporáneas del aprendizaje. En primer término, la Teoría de los Esquemas, consolidada originalmente por Bartlett (1932) y reelaborada por Rumelhart (1980), postula que el significado no reside exclusivamente en las palabras del texto, sino en la activación de las estructuras previas de conocimiento que el lector posee en su memoria a largo plazo. No obstante, dicha activación no responde a un algoritmo frío; las experiencias previas están impregnadas de cargas emocionales, valoraciones culturales e identidades subjetivas. Cuando un educador conecta un relato con las vivencias sensibles del educando, los esquemas cognitivos se movilizan con mayor fluidez, transformando la lectura en un hecho autobiográfico y reflexivo, tal como sugiere Tobón (2023) al destacar el valor de la autobiografía lectora para la formación de mediadores pedagógicos.

En segundo lugar, este engranaje se robustece mediante la noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y el enfoque sociocultural desarrollados por Vygotsky (1979). El referido autor demostró que las funciones psicológicas superiores emergen inicialmente en el plano interpsicológico (social y colaborativo) antes de internalizarse en el plano intrapsicológico (individual). En

el ámbito lector, la ZDP cobra vida cuando el profesor opera como un mediador empático que proporciona un andamiaje transitorio, sosteniendo al alumno frente a desafíos discursivos que aún no puede resolver por sí mismo. Al respecto, Ortega y Valencia (2021) acentúan que el perfil docente debe orientarse hacia la construcción de una relación dialógica que transmita seguridad y estimule la autonomía.

Asimismo, las investigaciones de Tiba (2023) confirman que la enseñanza intencional y explícita de macroestrategias de comprensión, como la anticipación, la inferencia de significados implícitos, la formulación de autopreguntas y la visualización de escenarios textuales, solo cristaliza en aprendizajes consolidados cuando el docente modela estas destrezas desde la paciencia y la retroalimentación constructiva. Dicho acompañamiento debe complementarse con tareas formativas de aprendizaje diseñadas deliberadamente para despertar la curiosidad intelectual, superando el cuestionario cerrado de preguntas literales (Paucar et al., 2022).

La Implementación de Estrategias Integrales y el Entorno Saludable de Aprendizaje

La evidencia pedagógica actual ratifica que la implementación de diversas estrategias mejora significativamente los resultados en el proceso de comprensión lectora cuando se integran simultáneamente los planos cognitivo, afectivo y social. Como demuestran Pérez y Vásquez (2020) y Ledezma y López (2024), la incorporación de metodologías lúdicas y formativas en la educación primaria revitaliza el interés hacia la lengua escrita, mitigando la fatiga escolar y estimulando la motivación intrínseca. La literatura no puede ser presentada como un catálogo de ejercicios sintácticos; debe abrirse como una puerta hacia mundos posibles donde el asombro sea la brújula orientadora. En este sentido, Macarrone (2022) enfatiza la trascendencia de la lectura literaria en las prácticas docentes como una vía idónea para sensibilizar la mirada y articular puentes entre la imaginación infantil y el desarrollo cognitivo.

De igual modo, el empleo pedagógico del relato fantástico (Florián y Romero, 2021) o de narraciones ancestrales y leyendas comunitarias (Barrios y Licon, 2021) constituye una estrategia de alto impacto identitario. Al leer textos

arraigados en el entorno cultural, los estudiantes no solo decodifican palabras, sino que se auto-reconocen en los relatos, fortaleciendo su autoestima personal y su sentido de pertenencia histórica. A su vez, enfoques innovadores como el uso de la estimulación lumínica y sensorial en las etapas iniciales de la escolaridad (Delgado et al., 2022), el aprendizaje basado en retos cooperativos (Huamanga, 2023) y la aplicación de programas sistemáticos de animación lectora como "Leo y Aprendo" (Córdova et al., 2023) confirman que la diversificación instrumental es capaz de revertir el rezago lector cuando la atmósfera de clase es motivante y estimuladora.

Para que este andamiaje surta los efectos esperados, resulta indispensable consolidar un entorno saludable de aprendizaje fundamentado en la comunicación asertiva y la cooperación horizontal. La interacción en pequeños grupos heterogéneos, los clubes de lectura dialógica y los debates guiados favorecen el intercambio respetuoso de puntos de vista, enseñando a los escolares a escuchar al otro, a argumentar sus interpretaciones con base en el texto y a enriquecer su propia perspectiva con las miradas de sus pares. Paralelamente, como destaca Olmedo (2023), la articulación interdisciplinaria entre asignaturas afines (arte, historia, ciencias y lenguaje) enriquece el horizonte de interpretación de los educandos, demostrando que la lectura no es patrimonio exclusivo del área de lengua castellana, sino el eje transversal que vertebra todo el currículo escolar.

Retos Epistémicos, Prácticas Culturalmente Receptivas y Horizontes Futuros

A pesar de los avances conceptuales descritos, la consolidación de una praxis lectora humanizadora enfrenta retos estructurales de notable envergadura. El principal obstáculo radica en la pervivencia de barreras psicológicas asociadas a la autoimagen deteriorada de aquellos estudiantes catalogados como "malos lectores" por las métricas de la pedagogía tradicional. La profecía autocumplida del fracaso genera altos niveles de angustia que inhabilitan la concentración, creando círculos viciosos de aversión hacia el libro.

Para desmantelar estos bloqueos, la escuela debe adoptar prácticas pedagógicas culturalmente receptivas que reconozcan e incorporen la pluralidad lingüística y los saberes comunitarios de los educandos. Como argumenta Ramírez (2023), el lenguaje de la pedagogía debe renovarse para reencontrarse con la sensibilidad de los pueblos, transformando el aula en un territorio de inclusión donde las diversas formas de oralidad y lectura encuentren un espacio de dignidad.

Por otra parte, autores como Rodríguez y Stake (2023) señalan que una debilidad recurrente en los centros educativos estriba en la formulación burocrática de los Planes Lectores, los cuales suelen diseñarse como prescripciones verticales alejadas de las necesidades formativas reales del profesorado y de los intereses genuinos del alumnado. La formación permanente de los docentes en estrategias de mediación afectiva y metacognitiva emerge, por tanto, como una prioridad inaplazable. Asimismo, las contribuciones de Arrieta (2023) y Gallegos et al. (2021) recuerdan la urgencia de profundizar en el desarrollo de habilidades metacognitivas desde temprana edad, facultando al estudiante para monitorear, regular y reflexionar sobre su propio proceso de comprensión.

El futuro de la investigación en comprensión lectora demanda una mirada transdisciplinaria que explore la intersección dinámica entre la neurobiología de las emociones, la sociología de la cultura y la pedagogía crítica. Se requiere investigar cómo la creciente digitalización de los textos afecta la atención sostenida y la inmersión empática en la lectura, y de qué modo las instituciones formadoras de maestros pueden diseñar entornos de aprendizaje flexibles donde los educadores aprendan a apoyar la comprensión de textos complejos desde una perspectiva integral, solidaria y humanizadora.

Conclusiones: Hacia una praxis lectora integral

La transición desde una enseñanza de la lectura fundamentada en la decodificación técnica hacia un modelo sustentado en la pedagogía del afecto no representa únicamente un ajuste instrumental de metodologías didácticas, sino una necesidad ontológica y ética impostergable en la educación contemporánea. Los análisis desarrollados confirman categóricamente que la

comprensión lectora no ocurre en un vacío aséptico o puramente racional; por el contrario, emerge de una íntima sinergia donde el corazón, la mente y la palabra escrita dialogan de manera permanente. Desconocer la dimensión socioafectiva del lector equivale a mutilar el acto educativo, reduciendo un proceso liberador de construcción de sentido a un ejercicio mecánico de asimilación pasiva.

La efectividad de las estrategias cognitivas y metacognitivas (anticipar, inferir, resumir, interrogar al texto) está indisolublemente condicionada por el clima socioemocional del aula escolar. Cuando el docente abandona el rol de fiscalizador del error y asume su función como mediador afectivo, logra mitigar la ansiedad y edificar una plataforma de confianza donde el estudiante se atreve a formular hipótesis arriesgadas y a negociar significados con autonomía. La acogida pedagógica de la diversidad sociocultural y el fomento del trabajo colaborativo transforman la lectura en un bien compartido que fortalece el tejido comunitario y potencia la formación de ciudadanos críticos, empáticos y reflexivos.

En definitiva, “Corazón, mente y letras” propone que leer constituye un acto de valentía intelectual que demanda necesariamente de un refugio emocional seguro. Solo cuando el educando se experimenta comprendido, valorado en su individualidad y protegido del escarnio ante la dificultad, florece su capacidad genuina para interpretar el texto, dialogar con la otredad, cuestionar la realidad y transformar el mundo a través del poder creador de la palabra.

Referencias

Arrieta, M. (2023). *Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la comprensión lectora* [Trabajo de grado de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio Institucional UNAB. https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/12136

Barrios, L., y Licon, B. (2021). *Leyendo leyendas me auto reconozco* [Trabajo de grado de pregrado, Universidad del Magdalena]. Repositorio Institucional UniMagdalena. https://repositorio.unimagdalena.edu.co/items/c5045eae-af13-45c3-a016-76712b3f94aa

Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: An experimental and social study*. Cambridge University Press.

Cámara, C., y Platas, A. (2024). Teorías implícitas sobre comprensión lectora de docentes de primer ciclo de educación básica. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación (RedCA)*, 6(18), 45–62. https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/21235

Cieza, W. (2023). Análisis de la comprensión lectora en educación. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 1081–1094. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.574

Cocio, A., Tapia, M. A., y Henríquez, F. (2021). Mediación de la lectura por parte de profesoras en sus prácticas docentes: ¿cómo son los tipos de ayuda que ofrecen a sus estudiantes? *Literatura y Lingüística*, (44), 403–430. https://doi.org/10.29344/0717621x.44.2710

Córdova, U., Rodríguez, L., y Palacios, A. (2023). Programa “Leo y Aprendo” en la comprensión lectora en estudiantes de una institución educativa pública. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30), 2050–2065. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.648

Delgado, M., Romero, M. F., y Silva, C. (2022). Comprensión y motivación lectora en educación infantil a través de la luz. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 125–148. https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14399

Fernández, M., y Ramírez, C. (2022). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 437–458. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a12

Florián, Y., y Romero, C. (2021). *El cuento fantástico como estrategia para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de 1° de Smart Bilingual* [Trabajo de grado de pregrado, Universidad del Magdalena]. Repositorio Institucional UniMagdalena. https://repositorio.unimagdalena.edu.co/items/2ff64a16-b001-4f75-8f57-665aa6c028eb/full

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.

Gallegos, J., Valqui, M., y Pérez, R. (2021). Estrategias metacognitivas y niveles de comprensión de lectura en educación básica. *Alternancia: Revista de Educación e Investigación*, 3(5), 78–91. https://doi.org/10.33996/alternancia.v3i5.90

Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comps.), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura (pp. 13–28). Siglo XXI Editores.

Grilli, J., y Cardozo, P. (2022). Sondeo de niveles de lectura en evaluación diagnóstica inicial: Importancia de su realización en la práctica docente preprofesional. *Revista Andina de Educación*, 5(1), Artículo 0007. https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.1.7

Huamanga, S. (2023). Aprendizaje basado en retos y desarrollo de comprensión lectora: Un acercamiento inicial. *Yachay: Revista Científico Cultural*, 12(1), 48–52. https://doi.org/10.36881/yachay.v12i1.481

Ledezma, E., y López, M. (2024). Plan formativo docente en estrategias lúdicas para el fortalecimiento de la lectura en educación primaria. *REMOVAC: Revista Multidisciplinaria Voces de América y el Caribe*, 1(2), 64–78. https://remuvac.com/index.php/home/article/view/64

Macarrone, M. (2022). La importancia de la lectura literaria y el impacto en las prácticas de los docentes de nivel inicial y primaria: *Algunas reflexiones. Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(10), Artículo 10. https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss10/10

Maturana, H. (2002). *Emociones y lenguaje en educación y política* (10.ª ed.). Dolmen Ediciones.

Olmedo, E. (2023). Estrategias didácticas interdisciplinarias y desarrollo de la comprensión lectora universitaria. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(3), 215–226. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/36475

Orozco, P., y Pineda, P. (2022). Pedagogía de las emociones para la construcción de paz en clave de capacidades y reconocimiento. *Revista de Paz y Conflictos*, 23(2), 112–135. https://revistas.unal.edu.co/index.php/patrologia/article/view/99234

Ortega, J., y Valencia, V. (2021). El perfil docente constructor de paz. *Ánfora*, 28(50), 103–132. https://doi.org/10.30854/anf.v28.n50.2021.683

Paucar, A., Gómez, R., y Torres, K. (2022). Las tareas de aprendizaje: Una vía para estimular la comprensión de textos escritos. *Ciencia y Educación: Revista Científica*, 3(1), 35–46. https://doi.org/10.37811/ce_rcm.v3i1.35

Pérez, M., y Vásquez, G. (2020). Estrategias lúdicas para la comprensión de textos en estudiantes de educación primaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, Artículo e-744. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.744

Pérez Esclarín, A. (2004). *Pedagogía del amor y de la ternura*. Editorial San Pablo.

Ramírez, L. (2023). El lenguaje de la pedagogía: Otro acercamiento a la literatura. *Enunciación*, 28(2), 154–168. https://doi.org/10.14483/22486798.20502

Rodríguez, H., y Stake, R. (2023). Percepciones y necesidades formativas del profesorado en torno a las prácticas lectoras y el Plan Lector del Centro. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 26(2), 77–91. https://doi.org/10.6018/reifop.561018

Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. En R. J. Spiro, B. C. Bruce, y W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33–58). Lawrence Erlbaum Associates.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.

Tamayo, A., y Zambrano, J. (2023). La importancia de la comprensión lectora: Un análisis en alumnado de educación básica. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 7760–7775. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6760

Tiba, M. (2023). *Estrategias docentes para la mediación y comprensión de textos en la escuela contemporánea*. Ediciones Didácticas.

Tobón, J. (2023). Autobiografía lectora, oportunidad de ser lo que se es: Una reflexión sobre la formación de mediadores de lectura. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 7(13), 56–74. https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog.23.0713.04

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

RESUMEN CURRICULAR

Margarita Sofía Cure Quiroz es una educadora e investigadora colombiana afiliada a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Es Licenciada en Educación Básica Primaria (énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental) por la Universidad de Pamplona y Magíster en Innovación Educativa por la UPEL. Cuenta con 30 años de trayectoria docente en educación primaria, especializándose en mediación pedagógica, comprensión lectora y ambientes formativos basados en la pedagogía del afecto y el aprendizaje significativo. Sus líneas de investigación abordan el desarrollo socioemocional y las estrategias de lectura, siendo autora del artículo reflexivo Corazón, mente y letras.