

Comprensión lectora, desarrollo socioemocional y pensamiento crítico en educación primaria: modelo pedagógico MOPICLI

Reading Comprehension, Socioemotional Development, and Critical Thinking in Primary Education: The MOPICLI Pedagogical Model

Margareth Gicela Cardozo Fuentes¹

¹Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y tecnología (UMECIT), cardozomargareth.est@umecit.edu.pa, <https://orcid.org/0009-0007-5224-1614>, Panamá

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 01-07-2026

Revisado 23-07-2026

Aceptado 01-08-2026

Palabras Clave:

Comprensión lectora
Desarrollo socioemocional
Pensamiento crítico
Investigación-acción pedagógica
MOPICLI

Keywords:

Reading comprehension
Socioemotional development
Critical thinking
Pedagogical action research
MOPICLI.

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo comprender los factores pedagógicos, cognitivos y socioemocionales asociados con la comprensión lectora y, a partir de ellos, diseñar y utilizar de manera contextualizada una estrategia pedagógica con estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa El Dorado, Montería, Colombia. Se desarrolló desde el paradigma sociocrítico, con enfoque cualitativo y método de Investigación-Acción Pedagógica. Participaron 60 estudiantes y la información se produjo mediante una actividad diagnóstica de comprensión lectora, observación participante registrada en diario de campo y análisis documental de registros institucionales. El análisis se realizó mediante categorización y triangulación interpretativa. Los hallazgos mostraron mayor dominio en la recuperación de información explícita y mayores dificultades en procesos inferenciales y críticos. Asimismo, la motivación, la autorregulación emocional, la empatía, el trabajo colaborativo y la mediación docente emergieron como dimensiones estrechamente relacionadas con la construcción de significado. A partir de estos hallazgos se estructuró la estrategia “Lectura con Sentido” mediante el modelo MOPICLI, organizado en las fases Conectar, Explorar, Comprender, Reflexionar y Transformar. Se concluye que el fortalecimiento de la comprensión lectora requiere articular dimensiones cognitivas, socioemocionales, críticas y pedagógicas, aunque la efectividad del modelo deberá validarse mediante implementaciones sistemáticas y seguimiento longitudinal.

ABSTRACT

The study aimed to understand the pedagogical, cognitive, and socioemotional factors associated with reading comprehension and, based on these factors, to design and contextually apply a pedagogical strategy with fourth-grade students at El Dorado Educational Institution in Montería, Colombia. The research was conducted within a socio-critical paradigm, using a qualitative approach and Pedagogical Action Research. Sixty students participated, and information was generated through a diagnostic reading comprehension activity, participant observation recorded in field journals, and documentary analysis of institutional records. Data were examined through categorization and interpretive triangulation. Findings revealed stronger performance in retrieving explicit information and greater difficulties in inferential and critical comprehension processes. Motivation, emotional self-regulation, empathy, collaborative work, and teacher mediation also emerged as dimensions closely associated with meaning construction. Based on these findings, the “Reading with Meaning” strategy was structured through the MOPICLI model, organized into five phases: Connect, Explore, Understand, Reflect, and Transform. The study concludes that strengthening reading comprehension requires the integration of cognitive, socioemotional, critical, and pedagogical dimensions, although the model's effectiveness should be further assessed through systematic implementation and longitudinal follow-up.

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora constituye una competencia transversal para el aprendizaje, debido a que permite interpretar información, relacionar conocimientos, construir significados y desarrollar procesos de razonamiento necesarios en diferentes áreas de formación. Su alcance trasciende la decodificación y recuperación de información explícita, al involucrar capacidades para establecer inferencias, argumentar, valorar contenidos y asumir posiciones frente a los textos (Contreras-Bravo & González-Méndez, 2024; Humanes Ruiz, 2023). En educación primaria, estas capacidades adquieren especial relevancia porque su desarrollo progresivo establece bases para el aprendizaje autónomo y para el desempeño académico posterior (Ramírez & Fernández-Reina, 2022; Gaona et al., 2025).

La investigación contemporánea también ha permitido ampliar la comprensión del proceso lector más allá de su dimensión exclusivamente cognitiva. Las condiciones socioemocionales intervienen en la disposición para aprender, afrontar actividades complejas y participar en experiencias colaborativas. La motivación, la regulación emocional, la empatía y la confianza pueden favorecer la permanencia frente a las dificultades y las oportunidades de interacción dentro del aula (Anchundia & Vega, 2024; Naspiran, 2025). Desde la neuroeducación, esta relación cobra especial importancia al reconocer el papel de la emoción, la atención y la participación activa en la construcción del aprendizaje (Freire et al., 2025; Granda-Retete, 2026).

De forma paralela, la comprensión lectora mantiene una estrecha relación con el pensamiento crítico, particularmente cuando el estudiante debe trascender la información textual para interpretar, cuestionar, argumentar y construir juicios fundamentados (Garamendi, 2022; Moreno & Guano, 2024; Vicente-de Tomas et al., 2023). Desde una perspectiva sociocultural, estos procesos no se producen de manera aislada, sino mediante la interacción con docentes, compañeros y contextos culturalmente situados (Escallón et al., 2019; Pérez, 2022). En consecuencia, las prácticas pedagógicas adquieren un papel decisivo cuando crean oportunidades para el diálogo, la mediación y la construcción colectiva del significado, en lugar de concentrarse únicamente en la comprobación de respuestas correctas (Fuentes et al., 2021; Parra et al., 2021).

En este contexto, la investigación se desarrolló con estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa El Dorado, en Montería, Colombia, ante la identificación de dificultades especialmente asociadas con la construcción de inferencias, la argumentación y la interpretación crítica, acompañadas de factores socioemocionales y pedagógicos que condicionaban la participación durante las actividades lectoras. Las observaciones iniciales mostraron además dificultades relacionadas con motivación, confianza, persistencia y oportunidades de diálogo y construcción colectiva. Por ello, el objetivo del estudio fue comprender críticamente los factores pedagógicos, cognitivos y socioemocionales relacionados con la comprensión lectora y, a partir de los hallazgos, diseñar y utilizar una estrategia pedagógica contextualizada que integrara comprensión lectora, pensamiento crítico y desarrollo socioemocional mediante el modelo MOPICLI.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló desde el paradigma sociocrítico, entendido como una perspectiva orientada no solo a comprender la realidad educativa, sino también a promover procesos de reflexión y transformación de las prácticas pedagógicas mediante la participación de los actores involucrados (Walker, 2022). Se adoptó un enfoque cualitativo y el método de Investigación-Acción Pedagógica (IAP), con carácter aplicado, descriptivo, interpretativo y transformador. El diseño se estructuró como un proceso cíclico de diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión, orientado a comprender los factores pedagógicos, cognitivos y socioemocionales asociados con la comprensión lectora y, a partir de ellos, diseñar y poner en práctica una estrategia pedagógica contextualizada.

El estudio se llevó a cabo en la Institución Educativa El Dorado, ubicada en Montería, Córdoba, Colombia, con estudiantes de cuarto grado de educación básica primaria. En este nivel se encontraban matriculados 176 estudiantes distribuidos en cinco grupos. Los actores sociales participantes fueron 60 estudiantes, 28 niños y 32 niñas, con edades comprendidas entre 9 y 12 años. La selección no respondió a criterios de representatividad estadística, sino de pertinencia, accesibilidad y vinculación directa con el fenómeno estudiado. Como criterios de inclusión se consideraron estar matriculado en cuarto grado, contar con consentimiento informado del padre, madre o acudiente y asentimiento del estudiante, asistir regularmente a las actividades programadas y manifestar disposición para participar. Se excluyeron estudiantes que no pertenecieran al grado seleccionado, no contaran con las autorizaciones correspondientes o presentaran inasistencias reiteradas que impidieran su participación en el proceso.

La producción de información se realizó mediante tres procedimientos complementarios. En primer lugar, se aplicó una actividad diagnóstica de comprensión lectora mediante un cuestionario digital compuesto por 20 preguntas de selección múltiple con única respuesta, construidas a partir de un texto narrativo acorde

con el nivel escolar de los participantes. Su propósito fue caracterizar las manifestaciones iniciales de la comprensión lectora y proporcionar información para orientar la intervención pedagógica, sin pretender constituir una medición experimental ni una prueba de hipótesis. Aunque el instrumento fue formulado desde los niveles literal, inferencial y crítico, su alcance estructurado se concentró principalmente en la identificación de dificultades de comprensión literal e inferencial; la dimensión crítica fue profundizada posteriormente mediante evidencias cualitativas derivadas de las actividades y observaciones de aula.

En segundo lugar, se realizó la observación participante durante las experiencias pedagógicas. La investigadora interactuó con los estudiantes y registró en un diario de campo las dinámicas de aula, las estrategias de mediación, las formas de participación, las interacciones entre pares y las manifestaciones relacionadas con motivación, autorregulación emocional, empatía, cooperación y confianza para expresar interpretaciones. Estos registros permitieron documentar avances, dificultades y situaciones emergentes durante el proceso de acción y reflexión propio de la IAP.

En tercer lugar, se efectuó un análisis documental de información institucional vinculada con el desempeño lector, principalmente de los reportes derivados de la estrategia *Evaluar para Avanzar* y de otros registros pedagógicos pertinentes. Para su organización se empleó una matriz de análisis documental que permitió reconocer tendencias, necesidades y fortalezas del contexto y contrastarlas con las evidencias provenientes del diagnóstico y de la observación.

El procedimiento investigativo se organizó en cinco momentos articulados. La primera fase correspondió al diagnóstico y comprensión del contexto, destinada a reconocer las manifestaciones iniciales de la comprensión lectora, las dinámicas pedagógicas y los factores socioemocionales presentes en el aula. En la segunda fase se realizó la organización e interpretación de la información, identificando categorías y relaciones relevantes. La tercera fase comprendió el diseño participativo de la estrategia pedagógica “Lectura con Sentido”, estructurada mediante el modelo MOPICLI, que articula tres dimensiones: comprensión lectora, desarrollo socioemocional y pensamiento crítico, orientadas por principios de neuroeducación. Posteriormente se desarrollaron acciones correspondientes a su implementación contextual, mediante actividades de participación, diálogo, lectura colaborativa y reflexión crítica. Finalmente, se efectuó una fase de reflexión y sistematización de la experiencia, recuperando las evidencias producidas durante el proceso.

Para el análisis se aplicó un procedimiento de categorización y triangulación interpretativa. Se establecieron tres categorías principales: comprensión lectora, abordada desde los niveles literal, inferencial y crítico; habilidades socioemocionales, que comprendieron motivación, autorregulación emocional, empatía, trabajo colaborativo, comunicación y autoconfianza; y práctica pedagógica transformadora, asociada con mediación docente, estrategias didácticas, reflexión pedagógica y participación estudiantil. Las evidencias procedentes del cuestionario diagnóstico, los registros del diario de campo y los documentos institucionales fueron contrastadas entre sí y posteriormente puestas en diálogo con los referentes teóricos. El análisis no tuvo como finalidad efectuar inferencia estadística, sino construir una interpretación contextualizada de las relaciones entre comprensión lectora, condiciones socioemocionales y mediación pedagógica.

El rigor del estudio se fortaleció mediante la triangulación de técnicas, fuentes y referentes conceptuales, la documentación de las distintas fases de la IAP, la reflexividad de la investigadora y la trazabilidad entre las evidencias empíricas, su interpretación y las conclusiones derivadas. Estos procedimientos buscaron favorecer la credibilidad, consistencia y transparencia del proceso analítico.

En relación con las consideraciones éticas, la participación fue voluntaria y se obtuvo consentimiento informado de los padres, madres o acudientes y asentimiento de los estudiantes. Los registros fueron tratados de manera anónima, sin incorporar nombres propios ni información que permitiera identificar individualmente a los participantes. Asimismo, se preservó la confidencialidad de los docentes y el material producido se destinó exclusivamente a fines académicos y científicos.

Finalmente, el alcance de los resultados debe interpretarse considerando que la investigación se desarrolló en una única institución educativa y con estudiantes de un solo grado, por lo que no se pretende realizar generalizaciones estadísticas a otros contextos. Asimismo, aunque el modelo MOPICLI fue utilizado mediante acciones pedagógicas contextualizadas dentro del proceso de IAP, su aplicación no constituyó una intervención experimental sistemática ni contó con seguimiento longitudinal. En consecuencia, los hallazgos permiten interpretar las transformaciones y experiencias observadas durante su utilización, pero no establecer causalidad ni demostrar su efectividad a largo plazo. La validación sistemática de su impacto mediante diseños longitudinales, mixtos o cuasiexperimentales constituye una línea para investigaciones posteriores.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis integrado de las producciones de los estudiantes, los registros del diario de campo y la información documental permitió identificar tres categorías interpretativas estrechamente relacionadas: la

comprensión lectora, las habilidades socioemocionales y la práctica pedagógica transformadora. La triangulación evidenció que las dificultades lectoras no podían atribuirse exclusivamente al dominio cognitivo de los estudiantes, sino a la interacción entre las demandas de las actividades, las condiciones emocionales del aprendizaje, la mediación docente y las oportunidades de diálogo y construcción colectiva del significado. Este carácter multidimensional coincide con investigaciones que han señalado que la comprensión lectora se configura mediante factores cognitivos, pedagógicos y contextuales que interactúan durante las experiencias escolares (Fuentes et al., 2021; Contreras-Bravo & González-Méndez, 2024).

En relación con la comprensión lectora, se encontró un desempeño relativamente más consolidado en la recuperación de información explícita. La mayoría de los estudiantes identificaba personajes, lugares, acciones y acontecimientos expresados directamente en los textos; sin embargo, sus respuestas tendían a reproducir fragmentos textuales y presentaban dificultades para integrar la información en una representación global del contenido. Las limitaciones se hicieron más evidentes en la comprensión inferencial, especialmente al establecer relaciones causales, anticipar consecuencias, interpretar información implícita o inferir las intenciones de los personajes. Ante estas tareas fueron frecuentes las respuestas incompletas y la búsqueda de aprobación del docente antes de formular interpretaciones propias. La comprensión crítica constituyó el nivel de mayor dificultad, debido a que las opiniones expresadas tendían a ser breves y poco argumentadas cuando se solicitaba valorar una situación, justificar una postura o relacionar el contenido con experiencias externas al texto.

Estos hallazgos son consistentes con Ramírez y Fernández-Reina (2022), quienes destacan la necesidad de abordar de forma diferenciada los niveles de comprensión lectora en educación primaria, y con Malagón (2024), al señalar que su fortalecimiento requiere estrategias que superen la recuperación de información explícita. De igual forma, investigaciones recientes han mostrado asociaciones entre el desarrollo lector y el rendimiento académico (Gaona et al., 2025), así como la necesidad de comprender la lectura como un proceso formativo que trasciende la decodificación (Humanez, 2023). Desde una perspectiva cognitiva, los aportes de Piaget retomados por Barreto Zúñiga et al. (2024) permiten interpretar que los estudiantes en la etapa de operaciones concretas desarrollan progresivamente capacidades para organizar información y establecer relaciones lógicas, pero estas requieren experiencias pedagógicas que estimulen activamente la comparación, el análisis y la construcción de significado.

Un hallazgo particularmente relevante fue que las dificultades inferenciales y críticas variaban según las condiciones socioemocionales presentes en la actividad. La motivación aumentaba cuando los textos se relacionaban con situaciones próximas a la experiencia de los estudiantes, despertaban curiosidad o permitían expresar opiniones. En cambio, las actividades repetitivas centradas exclusivamente en preguntas cerradas generaban menor participación y respuestas más mecánicas. Asimismo, se observaron estudiantes que abandonaban las tareas ante palabras desconocidas o preguntas complejas no necesariamente por ausencia de recursos cognitivos, sino por inseguridad y temor al error.

La autorregulación emocional adquirió especial relevancia ante tareas inferenciales y críticas. Mientras algunos estudiantes releían los textos, solicitaban orientación y persistían en la búsqueda de una interpretación, otros evitaban participar o esperaban que el docente proporcionara la respuesta. Cuando la retroalimentación presentaba el error como una oportunidad de aprendizaje, aumentaban la participación y la disposición para revisar las propias interpretaciones. Estos resultados son coherentes con Anchundia y Vega (2024) y Delgado et al. (2025), quienes destacan la relación entre competencias socioemocionales y procesos de aprendizaje, y con la evidencia seminal de Durlak et al. (2011) sobre los efectos asociados al desarrollo socioemocional en contextos escolares. Naspiran de la Cruz (2025) refuerza esta interpretación desde literatura más reciente sobre competencias socioemocionales y trayectorias educativas.

La relación observada entre emoción y comprensión también resulta congruente con los aportes de la neuroeducación. Freire et al. (2025) y Granda-Retete (2026) destacan que la motivación, la participación activa y las experiencias emocionalmente significativas pueden favorecer los procesos de atención y aprendizaje. En el presente estudio, los ambientes de confianza facilitaron la expresión de hipótesis e interpretaciones, mientras que la inseguridad reducía la disposición de algunos estudiantes para asumir el riesgo intelectual asociado a inferir, argumentar o cuestionar el texto.

La empatía y el trabajo colaborativo ampliaron igualmente las posibilidades de comprensión. Durante las lecturas compartidas, los estudiantes retomaban las ideas de sus compañeros, reformulaban sus respuestas y construían interpretaciones más elaboradas. Las producciones grupales evidenciaron respuestas más completas y argumentadas que varias de las producciones individuales iniciales, mientras que los estudiantes con mayores fortalezas lectoras ofrecían apoyo espontáneo a quienes presentaban mayores dificultades. Este resultado encuentra sustento en la perspectiva sociocultural del aprendizaje propuesta por Vygotsky y retomada por Escallón et al. (2019), según la cual la interacción y la mediación constituyen componentes centrales de la construcción del conocimiento. De forma complementaria, Pérez (2022) sitúa el lenguaje y el aprendizaje dentro de las relaciones sociales y culturales que les otorgan significado. La Tabla 1 sintetiza los principales hallazgos.

Tabla 1: Síntesis de la triangulación interpretativa de los principales hallazgos.

Categoría	Evidencia principal	Interpretación	Implicación pedagógica
Comprensión lectora	Mayor dominio literal y dificultades crecientes para inferir y argumentar.	Comprender exige integrar, interpretar y valorar el significado.	Avanzar progresivamente hacia inferencia y lectura crítica.
Habilidades socioemocionales	Motivación, autorregulación, empatía y cooperación favorecieron participación y persistencia.	Las condiciones emocionales median la experiencia lectora.	Favorecer ambientes seguros, diálogo y cooperación.
Práctica pedagógica	Preguntas abiertas, mediación e interacción produjeron interpretaciones más elaboradas.	El docente actúa como mediador de la construcción de significado.	Implementar experiencias participativas, contextualizadas y reflexivas.

La tercera relación identificada correspondió al papel de las prácticas pedagógicas. Las actividades observadas se orientaban con frecuencia hacia la recuperación de información explícita y el desarrollo de talleres individuales. Aunque estas estrategias favorecían el reconocimiento literal del texto, ofrecían menos oportunidades para formular hipótesis, confrontar interpretaciones, argumentar o construir conocimiento colaborativamente. Por el contrario, cuando el docente planteaba preguntas abiertas, reformulaba interrogantes ante las dificultades, contextualizaba la lectura o permitía discutir diferentes respuestas, aumentaban la participación y la elaboración de interpretaciones.

Estos resultados coinciden con Parra et al. (2021), quienes sitúan la reflexión sobre la práctica pedagógica como una oportunidad para la innovación, y con Fuentes et al. (2021), al destacar la importancia de las actividades e interacciones desarrolladas en el aula. Desde la perspectiva sociocultural, la mediación observada encuentra correspondencia con la noción vygotskiana de aprendizaje mediado desarrollada por Escallón et al. (2019). Asimismo, desde la pedagogía crítica, Aguilera-Morales (2024), retomando a Paulo Freire, plantea una educación sustentada en el diálogo, la reflexión y la participación activa del estudiante. En este marco, enseñar a leer críticamente implica no solo interpretar información, sino también cuestionarla, argumentar frente a ella y establecer relaciones con la realidad.

Los hallazgos también convergen con investigaciones que relacionan directamente comprensión lectora y pensamiento crítico. Garamendi (2022), Moreno y Guano (2024), Vicente-de Tomas et al. (2023) y Ortega y Mendoza (2025) resaltan procesos como interpretación, análisis, argumentación, valoración y toma de postura. Puig et al. (2023) añade la relevancia del intercambio de perspectivas para la construcción del pensamiento crítico. Las situaciones observadas en esta investigación mostraron precisamente que la discusión colectiva y la confrontación respetuosa de interpretaciones favorecían argumentos progresivamente más elaborados.

La integración de estos resultados constituyó el fundamento para el diseño y utilización contextual de la estrategia “Lectura con Sentido”, estructurada mediante el modelo MOPICLI. El modelo organiza la experiencia lectora en cinco fases articuladas: Conectar, orientada a motivación, emoción, atención y curiosidad; Explorar, centrada en conocimientos previos, predicción y propósitos de lectura; Comprender, que integra los niveles literal, inferencial y crítico; Reflexionar, destinada al análisis, la argumentación, el debate y el pensamiento crítico; y Transformar, que articula autorregulación, empatía, metacognición y aplicación.

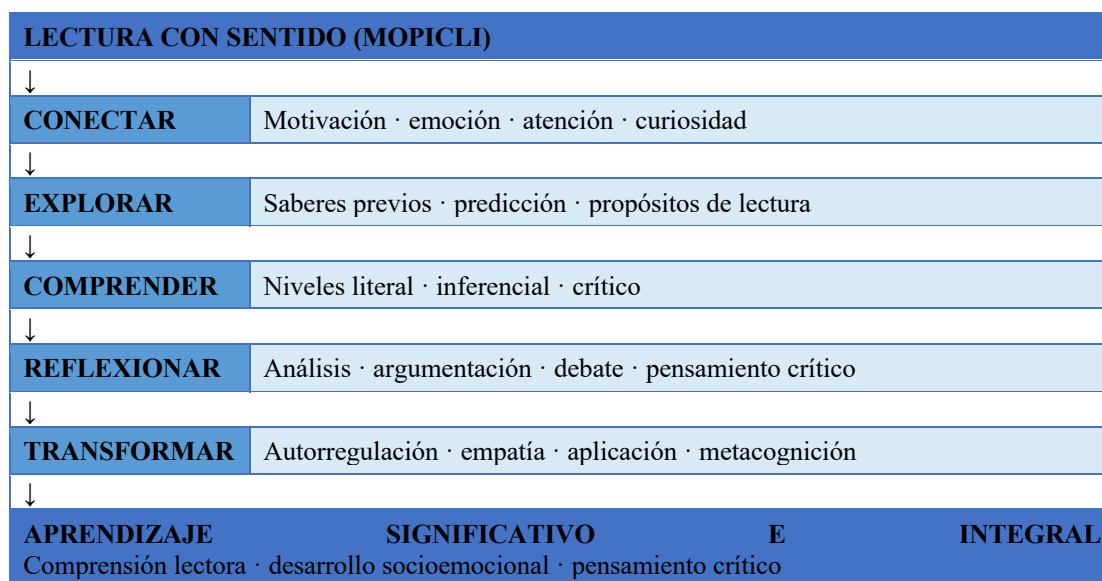


Fig. 1: Estructura sintética del modelo pedagógico MOPICLI aplicado en la estrategia “Lectura con Sentido”.

La organización de MOPICLI presenta puntos de convergencia con Pacco y Santos (2025), quienes muestran la utilidad de estructurar estrategias pedagógicas dirigidas a distintos niveles de comprensión. Su principal particularidad, sin embargo, consiste en articular en una misma ruta los componentes cognitivo, socioemocional y crítico bajo principios neuroeducativos. Durante su utilización contextual se observaron transformaciones cualitativas relacionadas con una mayor participación, interacción entre pares, confianza para expresar interpretaciones y construcción colectiva del significado. Estas evidencias no deben interpretarse como una demostración experimental de efectividad, debido a que la estrategia no contó con una implementación sistemática controlada ni con seguimiento longitudinal. Por tanto, los resultados permiten interpretar procesos y experiencias desarrollados dentro de la IAP, pero no establecer relaciones causales ni efectos sostenidos a largo plazo.

Esta limitación plantea la necesidad de investigaciones posteriores que evalúen MOPICLI mediante diseños mixtos o cuasiexperimentales, mediciones antes y después de la intervención y periodos de seguimiento. También resultaría pertinente analizar separadamente los cambios en comprensión literal, inferencial y crítica, así como explorar el posible papel mediador de dimensiones como motivación y autorregulación emocional.

En conjunto, los hallazgos muestran que fortalecer la comprensión lectora en educación primaria requiere trascender una visión centrada exclusivamente en el procesamiento textual. Comprender también supone disponer de condiciones emocionales adecuadas para interpretar, dialogar con otros, argumentar y establecer relaciones entre el contenido y la propia realidad. Desde esta perspectiva, MOPICLI constituye una propuesta pedagógica contextualizada que articula dimensiones cognitivas, socioemocionales y críticas y que requiere continuar siendo validada mediante estudios sistemáticos en diferentes contextos educativos.

CONCLUSIÓN

La investigación permitió comprender los factores pedagógicos, cognitivos y socioemocionales asociados con la comprensión lectora de estudiantes de cuarto grado de educación básica primaria y, a partir de esta comprensión, diseñar y utilizar de manera contextualizada la estrategia pedagógica “Lectura con Sentido”, estructurada mediante el modelo MOPICLI. Los hallazgos evidenciaron que los estudiantes presentaban mayor dominio en la recuperación de información explícita, mientras que las principales dificultades se concentraban en la elaboración de inferencias, la argumentación y la construcción de interpretaciones críticas. Estas diferencias mostraron que el fortalecimiento de la comprensión lectora requiere trascender las actividades centradas exclusivamente en la identificación de información y favorecer experiencias orientadas a la construcción progresiva y reflexiva del significado.

Asimismo, la investigación evidenció que la comprensión lectora no constituye un proceso exclusivamente cognitivo. La motivación, la autorregulación emocional, la empatía, el trabajo colaborativo y la confianza para expresar interpretaciones incidieron en la manera como los estudiantes afrontaban las tareas lectoras, especialmente aquellas de mayor exigencia inferencial y crítica. De igual forma, la mediación docente, el

diálogo, las preguntas abiertas y los espacios de construcción colectiva generaron mejores condiciones para la participación y la elaboración de interpretaciones más complejas. En consecuencia, el principal aporte del estudio radica en proponer una concepción integral de la enseñanza de la lectura en la que las dimensiones cognitivas, socioemocionales, críticas y pedagógicas se articulan dentro de una misma experiencia de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el modelo MOPICLI organiza dicha integración mediante las fases Conectar, Explorar, Comprender, Reflexionar y Transformar, ofreciendo una ruta flexible para orientar la práctica docente desde la motivación inicial hasta la aplicación y reflexión sobre los aprendizajes. Su utilización durante el proceso investigativo permitió reconocer transformaciones cualitativas relacionadas con la participación, la interacción entre pares y la construcción colectiva de significados; sin embargo, debido a que su implementación no fue sistemática ni contó con seguimiento longitudinal, estos hallazgos no permiten establecer su efectividad causal o sostenida. Por ello, futuras investigaciones deberán avanzar hacia la validación del modelo mediante diseños sistemáticos y periodos de seguimiento que permitan valorar su impacto sobre los diferentes niveles de comprensión lectora y sobre las dimensiones socioemocionales involucradas. En términos prácticos, MOPICLI constituye una propuesta susceptible de adaptación a otros contextos educativos, siempre que su implementación responda a las características, necesidades y realidades particulares de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Aguilera-Morales, A. (2024). Paulo Freire y su apuesta por la formación. *Folios*, (60), 168–181. <https://doi.org/10.17227/folios.60-16030>
- Anchundia Macías, G., & Vega Intriago, J. (2024). Evidencia de estrategias de desarrollo de habilidades socioemocionales y su impacto en el aprendizaje y el ajuste escolar. *Revista Innova Educación*, 6(3), 61–79. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2024.03.004>
- Barreto Zúñiga, W. W., Arévalo Paguay, J. F., Ulloa Valdivieso, J. H., Zavala Escobar, C. B., Andrade López, N. A., & Paguay Paguay, M. N. (2024). Análisis del aprendizaje infantil desde la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget: Un enfoque etnográfico para evaluar la relación entre la inteligencia y las etapas cognitivas. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), 4126–4138. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2913>
- Contreras-Bravo, A., & González-Méndez, R. (2024). El impacto de las concepciones en las teorías de comprensión lectora de docentes para el logro del aprendizaje de los estudiantes en contexto de pandemia. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(52), 12–28. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i52.2157>
- Delgado Palma, M. M., Piguave Delgado, K. M., Posligua Burgos, K. J., & Palma Holguín, S. T. (2025). El rol de las emociones en el proceso de aprendizaje: Una mirada desde la educación socioemocional. *Pedagogical Constellations*, 4(1), 187–217. <https://doi.org/10.69821/constellations.v4i1.93>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Escallón Largacha, E., González González, B. I., Peña Bravo, P. C., & Roza Parrado, L. J. (2019). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural: El desarrollo de conceptos científicos en estudiantes bogotanos. *Revista Colombiana de Psicología*, 28(1), 81–98. <https://doi.org/10.15446/rcp.v28n1.68020>
- Freire Mora, M. A., Torres Merino, J. de D., Navarro Barzola, G. L., Campoverde Delgado, M. E., & Orellana Len, V. A. (2025). La neuroeducación y su impacto en las estrategias de enseñanza. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 5001–5021. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18128
- Fuentes Román, I., Donoso Osorio, E., & Iturra Herrera, C. (2021). Actividades e interacciones en clases para promover la comprensión lectora. *Lingüística*, 37(1), 9–27. <https://doi.org/10.5935/2079-312X.20210002>
- Gaona Gaona, R. A., Azanza Lupercio, L. M., Cajamarca Albito, D. A., Abad Cordero, M. P., & Rodríguez Párraga, M. E. (2025). La relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico en estudiantes de educación básica. *Arandu UTIC*, 12(1), 3487–3514. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i1.822>
- Garamendi, R. L. (2022). Estrategias interactivas de comprensión lectora para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 159–166. <https://doi.org/10.62452/ftj8197>
- Granda-Retete, Z. K. (2026). Explorando el rol de la perspectiva neuroeducativa en la enseñanza de la lengua y la literatura. *MQRInvestigar*, 10(2), e363. <https://doi.org/10.56048/MQR.2026.e363>

- Humanez Ruiz, P. V. (2023). La comprensión lectora y su papel en los procesos de transformación integral. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 2219–2237. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7868
- Malagón Cruz, M. E. (2024). Factores que influyen en el bajo nivel de comprensión lectora y estrategias que se podrían aplicar para mejorar la comprensión en los estudiantes de grado 5 primaria de la Institución Educativa La Esmeralda del municipio de Chivor (Boyacá, Colombia). *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 5798–5812. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12799
- Moreno Champutiz, C. F., & Guano Salazar, K. A. (2024). Comprensión lectora como base para el desarrollo del pensamiento crítico. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), 67–83. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2591>
- Naspiran de la Cruz, A. A. (2025). Las competencias socioemocionales y su relación con las trayectorias educativas. *Educación y Ciudad*, (49), e3408. <https://doi.org/10.36737/01230425.3408>
- Ortega Delgado, A. M., & Mendoza Bravo, K. L. (2025). La comprensión lectora para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de décimo año. *Reincisol*, 4(7), 2154–2188. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)2154-2188](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)2154-2188)
- Pacco Quispe, L. M., & Santos Jiménez, O. C. (2025). Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la comprensión lectora y la producción escrita en estudiantes de secundaria. *Arandu UTIC*, 12(2), 2945–2961. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i2.1123>
- Parra Bernal, L. R., Menjura Escobar, M. I., Pulgarín Puerta, L. E., & Gutiérrez, M. M. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 70–94. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.5>
- Pérez Guzmán, J. (2022). El enfoque sociocultural del lenguaje: Más allá de lo lingüístico y lo comunicativo. *Enunciación*, 27(2), 186–199. <https://doi.org/10.14483/22486798.19166>
- Puig, B., Blanco-Anaya, P., & Bargiela, I. (2023). Integrar el pensamiento crítico en la educación científica en la era de la post-verdad. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 20(3), 3301. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2023.v20.i3.3301
- Ramírez Sierra, C. C., & Fernández-Reina, M. (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), 484–503. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a12>
- Vicente-de Tomas, N. N., Yangali Perales, Y. E., Rivas-Plata, A. P., Malpartida Muedas, E. I., Briceño Rodríguez, E. E., & Salas Sanchez, K. E. (2023). El pensamiento crítico y la comprensión lectora en estudiantes de una institución educativa pública. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 3622–3633. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6430
- Walker Janzen, W. (2022). Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional. *Enfoques*, 34(2), 13–33. <https://doi.org/10.56487/enfoques.v34i2.1058>